WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT

i

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK V — ZESZYT 3

LWÓW 1937 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

Książki nadesłane: Askenazy Sz., Szkice i Portrety (Warszawa, Bibl. Polska, 1937). — Bednarski St. ks., Na bezdrożach reformy szkolnictwa średniego. (Odb. z Przegl. Powszechnego). — Biblioteka historyczna dla młodzieży. Wyd. Sekcji Dyd. Pol. Tow. Hist. we Lwowie, t. I, II, III. — Bobkowska W. i Dąbrowski J., Wiadomości z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii w V klasie szkół powszechnych. (Lwów, K. S. Jakubowski, 1937). — Buczek Karol, Geograficzno-historyczne podstawy Prus Wschodnich. (Gdynia, Instytut Bałtycki, 1937). — Bydgoszcz w historycznym rozwoju od początków aż po dzień dzisiejszy. (Bydgoszcz, Nakł. i druk. Pawłowskiego, 1937). — Dąbrowska M., Rozdroże. (Warszawa, Wyd. J. Mortkowicz, 1937). — Dąbrowski J., Historia dla I klasy gimnazjów. (Lwów, K. S. Jakubowski, 1937, II wyd.). — Dobraniecki S. i Greb K., Czasopisma dziecięce Z. N. P. jako pomoc w pracy szkolnej. Uwagi metodyczne dla nauczycieli. (Warszawa, Nasza Księgarnia, 1937). — Drzewiecki M.,

c. d. str. 159 i 160

JÓZEF DUTKIEWICZ (Łowicz)

Nauczanie historii w liceach francuskich

Tytuł tego artykułu wymaga wyjaśnienia. Liceum francuskie jest to siedmioletnie „pełne" gimnazjum, które normalnie posiada własne klasy wstępne, zastępujące całkowicie szkołę powszechną. Podzielone jest na trzy typy (sekcje: z łaciną i greką, z łaciną bez greki, i bez łaciny i bez greki) do klasy I włącznie (numeracja klas podobnie jak w Niemczech postępuje od szóstej do pierwszej); ostatnia klasa dzieli się tylko na dwa typy: jest to klasa filozofii lub matematyki. We wszystkich trzech typach (sekcjach) program historii jest ten sam i ta sama jest liczba godzin z wyjątkiem ostatniej klasy filozofii, gdzie historia wraz z geografią rozporządza o ½ godz. tygodniowo więcej niż w klasie matematyki. Liczba godzin wynosi 2 na tydzień we wszystkich klasach (1 godzina geografii we wszystkich klasach i w dwuch klasach 1 godzina historii sztuki). Program i plan godzin w „kolegiach" jest identyczny. Kolegia różnią się od liceów tylko wyposażeniem, liczbą uczniów (w Paryżu najmniejsze liceum 1200 uczniów) i przygotowaniem nauczycieli, choć trafiają się na prowincji kolegia, nieustępujące w niczym liceom. Paryż posiada jedynie licea (tylko 14) i przywilej mniejszego wymiaru godzin dla nauczycieli (10 do 14 tygodniowo, w kolegiach 18 godzin, w liceach prowincjonalnych 12 do 16). Natomiast szkoły średnie, zależne od Dyrekcji Nauczania Początkowego, uczą według programu zupełnie odmiennego, podzielonego na 3-letnie „Kursy uzupełniające" oraz również trzyletnią „Szkołę początkową wyższą".

Do roku 1925 licea francuskie miały program historii dwustopniowy, od klasy drugiej przechodziło się przez 3 lata poraz drugi cały kurs historii, poczynając od starożytności. Obecnie obowiązuje program jednostopniowego kursu historii: klasa VI — Wschód starożytny i Grecja; klasa V —

Rzym; klasa IV — średniowiecze do początku XIV wieku; klasa III — wojna stuletnia, wiek XIV, XV i XVI; klasa II — wiek XVII i XVIII; klasa I — W. Rewolucja, Cesarstwo, Restauracja i Monarchia lipcowa; klasa filozofii i matematyki — od wiosny ludów po dzień dzisiejszy. Program jest dość szczegółowo rozwinięty. Podaję główne punkty kursu ostatniej klasy: Rewolucja r. 1848 do zamachu stanu Napoleona III. Rewolucja r. 1848/9 w Niemczech, Austrii, we Włoszech. Drugie cesarstwo. Kwestia wschodnia. Zjednoczenie Włoch. Zjednoczenie Niemiec. Austria po r. 1851. Rosja po r. 1855. Wojna r. 1870/1. Trzecia Republika francuska. Kolonie francuskie. Anglia od r. 1850. Kolonie angielskie. Niemcy po r. 1871. Stany Zjednoczone po wojnie secesyjnej. Stosunki międzynarodowe w latach 1871—1904. Daleki Wschód. Sprawy międzynarodowe w latach 1905—1914. Wielka wojna. Pierwsze konsekwencje wojny światowej. Ustrój Rzeczypospolitej Francuskiej.

Każdy z tych tematów rozwinięty jest w programie w 6—8 podpunktach. Profesorowie, z którymi się stykałem, wyrażali na ogół przekonanie, że istniejąca poprzednio dwustopniowość kursu była korzystniejszą. Uczniowie wynosili ze szkoły większy zasób wiedzy historycznej. Jednostopniowość wprowadzono jako konsekwencję zmniejszenia liczby godzin, przeznaczonych na historię. Trzeba zaznaczyć, że przy maturze wymaga się jedynie wiadomości z ostatniej klasy; tak samo przy bardzo licznych egzaminach wstępnych do szkół wyższych. Istniejące przy większych liceach klasy „pierwsze wyższe“, przygotowywujące do egzaminów do szkół wyższych przerabiają, jeśli chodzi o historię, program klasy filozofii po raz drugi co zresztą jest mocno krytykowane.

Program trzyletnich „kursów uzupełniających“ i „szkoły początkowej wyższej“ (rok 1, 2, 3) obejmuje w klasie I historię Francji od w. XVI wraz z zasadniczymi pojęciami historii nowożytnej do w. XVIII włącznie. W klasie II okres rewolucji francuskiej i restauracji do r. 1848 włącznie, w klasie III od r. 1852 do wojny światowej. W szkole początkowej wyższej (rok 4, 5 i 6) oraz w seminariach nauczycielskich (Ecoles normales) w I roku przerabia się historię starożytną i średniowieczną, w II czasy nowożytne do kongresu wiedeńskiego, w III historię nowoczesną od r. 1815 po dzień dzisiejszy (programy z r. 1920).

Zaznaczę, że uczeń, wchodzący do liceum ze szkoły powszechnej, przerabiał historię Francji trzykrotnie, ostatni raz (kurs wyższy — nasza 6 i 7 klasa szkoły powszechnej) na tle historii powszechnej. Ujęcie materiału w ostatnich klasach szkoły powszechnej jest dość poważne, wymaga się wielu faktów, porusza się tematy ustrojowe itp. W liceum historia starożytnego Wschodu wykładana jest wyraźnie raczej poniżej poziomu rozwoju umysłowego uczniów niż powyżej, historia stanowi zbiór zajmujących opowiadań, przy czym czerpie się je obficie z biblii. Nauczyciel nie żąda od uczniów żadnych objaśnień, żadnego dowodu zrozumienia tekstu czy przebiegu zdarzeń.

Jak wygląda realizacja programu? — Zastrzegam się, że opinia moja opiera się na 9 hospitowanych lekcjach i kilku rozmowach z profesorami historii liceów paryskich. Wrażenie ogólne jest to samo, jakie wyniosłem ze zwiedzenia szkół francuskich siedem lat temu: materializm dydaktyczny widoczny na każdym kroku. „Pogoń za materiałem" zmusza nauczycieli do całkowitego zaniechania w wyższych klasach dyskusji i wszelkich rozmów z uczniami na lekcji. Ciągły wykład przerywany jest raz na miesiąc odpowiedzią piśmienną 15—20 minutową a ćwiczeniem godzinnym raz na kwartał. Wykład stanowi istotną część każdej lekcji we wszystkich klasach. Wykład jest dobry, gruntowny, czasem może przeładowany szczegółami. Nauczyciel poczuwa się do obowiązku szerszego rozwinięcia pewnych rozdziałów podręcznika, który jest, na ogół, jak na nasze pojęcia, bardzo obszerny np. podręcznik Guignebert na klasę I— 567 stron. Notowanie wykładu jest obowiązkowe, notatki są kontrolowane, uczniowie piszą dużo. W klasach niższych nauczyciel dyktuje streszczenie lekcji, choć przepisy ministerialne formalnie tego zakazują. W wypadku skrajnym zdarza się, że cały wykład zamienia się na dyktando. Nauczyciel, wykładając, powtarza niektóre zdania, aby uczniowie mieli czas dosłownie zapisać treść wykładu.

Uczniowie „odpytywani" są pojedyńczo, wychodzą przed klasę i przedkładają nauczycielowi swój zeszyt. Z reguły błędy w odpowiedzi poprawia nauczyciel. Taką formę lekcji widziałem nawet w II klasie seminarium nauczycielskiego z młodzieńcami 18—20-letnimi. Wymagania w zakresie imion, dat, faktów są bardzo duże na każdym stopniu nauczania (np. data urodzenia i śmierci Bedy — klasa IV). Wyliczanie miejscowości bez mapy

jest na porządku dziennym, na ogół pomoce naukowe wyzyskane b. słabo, mimo dużych możliwości. Każde liceum posiada 2 lub więcej sal przeznaczonych na historię. Byłem na lekcji o Zjednoczeniu Włoch, gdzie uczniowie mieli przed sobą cały czas fizyczną mapę Azji (!). Historia wojskowości wykładana starym sposobem: wojna to wyliczanie dat bitew (podaje się często daty dzienne) i miast zajętych. Ćwiczenia piśmienne polegają przeważnie na tematach sprawdzających pamięć uczniów bez żadnej chęci zmuszenia ich do jakiegoś wysiłku, do przerobienia i przemyślenia znanego materiału: temat ćwiczenia powtarza tytuł rozdziału z książki.

Tak wygląda ogólny stan rzeczy.

Nauczyciele obdarzeni talentem pedagogicznym i pomysłowością wyłamują się z powyższego schematu. Przede wszystkim wykład zmienia się na gawędę, w czasie której klasa nie jest bierną, lecz dopowiada, uzupełnia, przeprowadza zestawienia, aktualizację i korelację omawianego materiału z poznanym poprzednio i literaturą francuską lub obcą. Jeden z nauczycieli zamiast normalnego „odpytywania“ stosuje „odpytywanie pod kierunkiem“, pytanie otrzymuje cała klasa, a nie jeden uczeń wyrwany. W ciągu 5 do 10 minut wszyscy sporządzają plan odpowiedzi, następnie jeden referuje ustnie według przygotowanej przez siebie dyspozycji, pozostali uzupełniają lub zgłaszają możliwość zupełnie innego ujęcia kwestii. Niektórzy nauczyciele znajdują czas na omawianie referatów i sprawozdań z lektury.

P o d r ę c z n i k i francuskie są dobre, obszerne, naukowo poprawne. Posiadają pewne im właściwe cechy i formę. 75% szkół średnich korzysta z podręcznika Malet-Isaac, pozostałe używają nowo wydanych, ale niewiele różniących się pod względem zewnętrznym cyklu podręczników pod redakcją prof. Sorbony Guignebert oraz niekompletnego jeszcze, również zbiorowego podręcznika pod redakcją prof. Huby. Podręcznik Malet-Isaac powstał na krótko przed wojną, wypierając podręcznik Lavissa, po r. 1925 został zaadoptowany do nowych programów. Dostosowanie do programu polega na przyjęciu punktów i podpunktów programu za tytuły rozdziałów. P. Isaac (Malet zginął na wojnie) rozszerza w ostatnich wydaniach swój podręcznik rozdziałami z historii gospodarczej, a także z historii kolonii, uznając powyższe problemy za aktualne. Na początku każdego rozdziału mamy streszczenie petitem, obejmujące pół lub całą

stronę, na końcu teksty źródłowe oraz wskazówki bibliograficzne. Ilustracje dość są liczne, ale wykonane na nieodpowiednim papierze i bardzo małych rozmiarów, niewyraźne i brzydkie. W podręcznikach Guigneberta postarano się o nieco lepsze ilustracje, dodając do każdej wyczerpujący komentarz. Liczba ilustracji b. duża, np. rewolucja r. 1830 posiada 9 ilustracji i plan. Oprócz streszczenia rozdziałów mamy tutaj zebranie materiału poszczególnych okresów w formie „konkluzji" lub „wniosków". We wszystkich podręcznikach uderza wielość szczegółów, które często zupełnie nie przyczyniają się do wyjaśnienia przebiegu zdarzeń, np. cytowanie szeregu nazwisk postaci, o których wie uczeń tylko, że należały do jakiegoś stronnictwa lub były wybitnymi uczonymi lub artystami.

O poziomie nauczania historii w liceach francuskich rozstrzyga w dużym stopniu przygotowanie nauczycieli. Francuzi są dumni, że nie istnieje u nich żadna wyraźna granica między profesorem uniwersytetu a profesorem liceum. Nauczyciele historii w szkołach średnich pracują naukowo, publikują dzieła. Trudność i znaczenie drugiego egzaminu nauczycielskiego tzw. „agrégation" nie ustępują w niczym doktoratowi „ès lettres". Szereg uczonych francuskich rozpoczynało swą karierę od tego właśnie egzaminu. Jest to normalna droga do katedry uniwersyteckiej. Nieomal nieznany jest we Francji docent, który nie uczył w szkole średniej, który zdobywa docenturę przez asystenturę. Ecole Normale Supérieure, pomyślana przede wszystkim jako zakład kształcenia nauczycieli szkół średnich, wychowuje w równym stopniu profesorów szkół akademickich i szkół średnich.

„Licencjat" (magisterium) z historii składa się obecnie z 5 egzaminów (certyfikatów): z języków klasycznych, historii starożytnej, średniowiecznej, nowożytnej i geografii. Kandydat może składać powyższe egzaminy już po dwóch latach studiów, a przeważnie zdobywa się magisteriat (licence) po 3 latach. Od razu można objąć stanowisko nauczyciela kontraktowego w jakimś kolegium. Aby uzyskać posadę stałego nauczyciela liceum należy złożyć egzamin konkursowy „agrégation". Do warunków tego egzaminu należy „dyplom studiów wyższych", teza oraz praktyka. Wymagania w zakresie tej ostatniej są b. skromne: 2 tygodnie pod kierunkiem jednego z profesorów liceum kandydat hospituje, a następnie prowadzi 2—4 lekcje. żadnego egza-

minu pedagogicznego nie ma. Obowiązkowe są tylko wykłady z dziedziny pedagogiki i organizacji szkolnictwa (razem 8 do 10 godzin) w tym jedna, dosłownie jedna, godzina dydaktyki historii. Egzamin „agrégation" składa się z 4 (czterech) prac piśmiennych klauzurowych oraz z 3 egzaminów ustnych. Co roku Ministerstwo Wychowania Narodowego ogłasza tematy do opracowania, wyznacza dział lub epokę, z której będą stawiane pytania. W rozporządzeniu figuruje także obfita literatura przedmiotu. 15 do 20 kandydatów (na 300 zdających) otrzymuje tytuł „agrégé" i posadę, względnie, jeśli ją mieli, — stabilizację i wyższe uposażenie. Jak zaznaczyłem egzamin ten jest jednocześnie konkursem na wolne miejsca w liceach. Egzaminy nauczycielek dla szkół średnich żeńskich noszą tę samą nazwę, ale odbywają się oddzielnie. Nierzadkie są wypadki, że między złożeniem egzaminu magisterskiego (licencjat) a uzyskaniem tytułu „agrégé" upływa kilka lub kilkanaście lat. Ecole Normale Supérieure uchodzi za najlepsze przygotowanie do złożenia egzaminu nauczycielskiego „agrégation".

Jaki jest rezultat takiego sposobu przygotowania nauczycieli historii? Niewątpliwie przeciętny „professeur agrégé d'histoire" posiada duży zasób wiadomości, posiada „kulturę historyczną" i „esprit de synthèse". Znaczną łatwość wysłowienia i pisania, duże oczytanie. Rozumiemy teraz, dlaczego w szkole francuskiej panuje kult faktów i przerost materiału nauczania. Młodzi nauczyciele lekceważą „chwyty metodyczne", uczą tak jak ich samych uczono i „odpytywano". Są głęboko przekonani, że wystarczy wiedzieć, czego ma się uczyć, aby uczyć dobrze. Władze pozostawiają każdemu nauczycielowi swobodę uczenia według własnych dróg, indywidualizm nauczyciela nie jest skrępowany żadną doktryną metodyczno-dydaktyczną. Rezultat: lekcje historii odbywają się według schematu uświęconego przez tradycję.

Literatura pedagogiczna francuska nie posiada dydaktyki historii. Na dobrą sprawę trudno nawet ten termin przetłumaczyć na język francuski. Nauczyciel szkoły powszechnej rozporządza „książkami dla nauczyciela", korzysta z licznych czasopism pedagogicznych, omawiających kwestie dydaktyczne i wzory lekcyj. Nauczyciel historii w szkole średniej pozostawiony jest całkowicie własnej inwencji i talentowi. Istniejący od lat 25 „Biuletyn Towarzystwa Profesorów historii i geografii" (wychodzi kwartalnie) nie posiada zupełnie arty-

kułów treści metodycznej. Poza sprawozdaniami z posiedzeń zarządu i oddziałów omawiane są bardzo dokładnie tematy i wyniki egzaminu „agrégation“. Każdy numer zawiera bardzo bogaty dział recenzji — właściwie sprawozdań — i na tym wyczerpuje się treść biuletynu.

Nie ręcząc za kompletność (opieram się na katalogu rzeczowym Biblioteki Pedagogicznej w Paryżu) podaję następującą listę prac dotyczących nauczania historii w szkole średniej: 1. Champenois, Le sabotage officiel de l'histoire de France, 1930; jest to reedycja ankiety urzędowej po ogłoszeniu programu w r. 1925; w ankiecie tej szereg publicystów i polityków, przeważnie prawicowych, protestowało przeciw przewadze historii powszechnej w nowym programie. 2. Sirgant, L'histoire dans l'enseignement littéraire, 1935, broszurka typu dawnych „sprawozdań gimnazjalnych“, autor podał szereg przykładów korelacji dość chaotycznie i przypadkowo dobranych, nie widać żadnej myśli przewodniej. 3. Ibels, Tables chronologiques, documentaires, synchroniques et synoptiques de l'histoire de la littérature, des arts et des sciences, 1933. Pod tym barokowym tytułem podaje autor 24 tablice chronologiczne wykonane w pięciu kolorach. Dość to humorystycznie wygląda: np. Mahomet wydrukowany do połowy na zielono dalej na niebiesko. Dat dużo: np. 31 z historii Asyrii, 110 dat z historii średniowiecznej; dysproporcja rzuca się w oczy. Uwypuklenie pewnych nazwisk dużym drukiem wydaje się nieprzemyślane gruntownie np. w średniowieczu: cesarstwo bizantyjskie, Karol Wielki, Mahomet, Ludwik IX, Kordowa, Papiestwo, Gotyk (krucjaty drobnym drukiem, feudalizmu trudno znaleźć). Tablica XIX wieku obejmuje prawie wyłącznie daty panowań. 4. Bulletin de la Société d'études historiques de la région parisienne, 1936, redagowany przez prof. Demangeon zaszczytnie reprezentuje regionalne tendencje w nauczaniu historii, przeznaczony jednak raczej dla szkół powszechnych. 5. Paris, Une expérience d'enseignement de l'histoire de l'art, Bulletin de la Société francaise de la Pédagogie, 1936. Artykuł dotyczy nauczania historii sztuki na stopniu średnim, ale autorka nie pracuje w liceum, lecz w szkole początkowej wyższej. Nowość, którą proponuje, polega na wymaganiu, aby uczniowie szkicowali omawiane zabytki sztuki.

Kończąc załączam tłumaczenie ć w i c z e n i a k l a s o w e g o (50 minut) ucznia klasy matematyki na temat „Gari-

baldi". Wypracowanie to świadczy, że uczniowie francuscy posiadają dużo wiadomości. Wypracowanie ocenił nauczyciel jako jedno z najlepszych w klasie. Podaję je bez korekty w tłumaczeniu możliwie dosłownym.

„*Garibaldi.* Garibaldi był awanturnikiem, który życie spędził w ruchu. Był pasterzem w Ameryce południowej i walczył o niepodległość krajów Ameryki płd. Dużo żeglował. Handlował pieprzem. Miał fabrykę świec. Urodzony w Nicei, był Włochem, pamiętał o tym ciągle. Był w Młodych Włochach przy boku Mazziniego, po upadku Karbonaryzmu. Następnie podczas całej walki od r. 1848 do r. 1871 będzie walczył, nie oszczędzając się. Odgrywa rolę dziwną, działając z własnego impulsu lub innym razem słuchając tajnych wskazówek Cavoura. Pierwszy raz stał się głośnym w r. 1849; niezręcznie wywołał Garibaldi konflikt z marszałkiem Oudinot. Wkrótce Francuzi oblegli go. Stanął po stronie Mazziniego w rządzie tymczasowym. Wreszcie zaczyna odgrywać znaczniejszą rolę od chwili wyprawy tysiąca czerwonych koszul. Niezadowolony z układu w Villafranca w r. 1859 ląduje na Sycylii w Milazzo. Przechodzi do ofenzywy, przekracza w triumfie Cieśninę Mesyńską i ustanawia republikę w Neapolu (1861). Odtąd Cavour każe go śledzić, bo obawia się, że Garibaldi chce postępować zbyt szybko i zagraża Rzymowi. Cavour interweniuje, zwycięża wojska papieskie pod Castelfidardo i przenosi stolicę Włoch z Rzymu do Florencji. W r. 1862 Garibaldi sam jest pobity przez wojska sardyńskie pod Arpismardi, Garibaldi ranny dostaje się do niewoli, wkrótce jednak Cavour go uwalnia. Garibaldi obdarzony niezmożoną energią pomaga Wiktorowi Emanuelowi przeciw Austrii. Dostaje się znów do niewoli na krótko. — Wreszcie Garibaldi atakuje Rzym w r. 1867. Francuzi bronią papieża. Garibaldi jest pobity pod Mentaną dzięki szasepotom de Failly, które „uczyniły cud". Jednak w r. 1870 Garibaldi doczekał się zajęcia Rzymu. Epizod z r. 1867 sprawił, że Garibaldi znienawidził Napoleona III, do którego czuł niechęć od czasu konwencji w Villafranca. Poza tym Garibaldi ma duszę republikanina i okaże pomoc Francji w czasie wojny r. 1871 na czele swych bersaglierów, z którymi przybywa w zimie do Francji. W ogólności Garibaldi to człowiek odważny, budzący miłość, dzielny i szczerze oddany sprawie jedności i wolności swego kraju".

EWA MALECZYŃSKA (Lwów)

Lektura historyczna w kl. I licealnej a dotychczasowa polska produkcja wydawnicza

Ze względu na brzmienie rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. z 14 stycznia 1937, zastrzegające zestawianie spisów lektur i książek pomocniczych z poszczególnych przedmiotów wyłącznie ministerialnym komisjom oceny, wykaz niniejszy zresztą niekompletny i subjektywny nie ma znaczenia praktycznego, a ma na celu czysto teoretycznie zwrócić uwagę na pewne możliwości, jakie w stosunku do programu kl. I licealnej zawiera nasza, zwłaszcza nowsza literatura historyczno-popularna, oraz dostępna dla młodzieży literatura historyczno-naukowa [1]). Zestawienie tego, co użyć by można już dzisiaj w liceum dla rozwinięcia danych zagadnień, wskazuje zarazem dobitnie, w jakich kierunkach istnieją największe braki i najbardziej paląca potrzeba ukazania się odpowiednich wydawnictw.

Mam sobie za miły obowiązek podziękować na tym miejscu JWPanom doc. dr S. Inglotowi i doc. dr K. Tyszkowskiemu za łaskawe uzupełnienia i uwagi.

I. HISTORIA POWSZECHNA

1. Dzieje polityczne Grecji i Rzymu

*Zieliński T., Świat antyczny. Grecja niepodległa, Warszawa 1933.
Chyliński K., Idea narodowa w starożytnej Grecji (Kwartalnik Historyczny 1923) i odb.
Plutarch, Żywoty sławnych mężów, opr. T. Sinko (Bibl. Narod. 2 Ser. nr 3).
Zieliński T., Świat antyczny. Rzeczpospolita rzymska, Warszawa 1935.
*Morawski K., Rzym. Portrety i szkice, Kraków 1924.
*Morawski K., Rzym i narody, Warszawa 1924.
Morawski K., Rzymianie i Germanie (Rocznik Akad. Umiej. 1918/19).

---

[1]) Książki, które nadają się dla młodzieży jedynie we fragmentach wyszukanych przez nauczyciela, oznaczono *. W innych młodzież jest w stanie sama wyszukać potrzebny materiał, co nie jest oczywiście nieraz równoznaczne z czytaniem przez ucznia danej, zbyt obszernej książki w całości.

Ogólne podręczniki historii powszechnej i polskiej oraz wypisy pominięto.

Kłosowska M., Polityka Rzymian względem narodów podbitych (Bibl. histor. M. Arcta nr 6).
Sinko T., Jak Rzym zdobył świat (Przegląd powszechn. 1917, tom I).
Bujak Fr., Dziejowe znaczenie morza (Przegląd hist. 1921) i odbitka.

2. Państwo-miasto antyku klasycznego

*Zieliński T., Historia kultury antycznej, tom I—II, Warszawa 1937.
Szczepański J., Kultura klasyczna w zarysie, Lwów 1931.
Wereszczyński A., Państwo antyczne i jego renesansy, Lwów 1934.
Lenkowski St., Starożytne teorie państwa (Z życia i kultury antyku, tom III, Bibl-czka Filomaty nr 16).
Kreczmar M., Krótka historia demokracji ateńskiej, Warszawa 1930.
Kreczmar M., Społeczeństwo i państwo średniowiecza greckiego, Zamość 1922.
Wałek-Czernecki T., Próba charakterystyki demokracji greckiej (Pam. V zjazdu histor. pols.), Lwów 1930.
Janet P., Historia doktryn politycznych wraz z historią fizozofii prawa, Poznań 1923.

3. Formy życia społeczno-gospodarczego w starożytnej Grecji

*Zieliński T., Kultura antyczna, j. w.
Mayr R., Historia handlu na tle stosunków społecznych i gospodarczych, tom I, Kraków 1930.
Korzon T., Kempner St., Handel w przeszłości i stanie dzisiejszym świata, Warszawa 1901.
Kreczmar M., Kwestia agrarna w starożytności (Bibl. Składnicy nr 3).
Lenkowski St., Numizmatyka grecka i jej znaczenie (Z życia i kultury antyku, tom III, Bibl. Filomaty nr 16).

4. Ustrój Rzymu w rozwoju historycznym

*Zieliński T., Historia kultury antycznej, j. w.
Szczepański J., Kultura klasyczna, j. w.
Zieliński T., Rzeczpospolita rzymska, j. w.
Goldberger St., Prawo rzymskie (Bibl. Filomaty nr 9).
Lenkowski St., 1400 lat ustawodawstwa Justyniana (Z życia i kultury antyku, tom III, Bibl. Filomaty nr 16).
Wałek-Czernecki T., Istota i znaczenie dyktatury i cezaryzmu (Pam. VI zjazdu histor. pols.), Lwów 1935.
Żmigryder-Konopka Z., Dyktatura i cezaryzm (Pam. V zjazdu histor. pols.), Lwów 1930.

5. Formy życia społeczno-gospodarczego w starożytnym Rzymie

Zieliński T., Historia kultury antycznej, j. w.
Szczepański J., Kultura klasyczna, j. w.
Mayr R., Historia handlu, j. w.
Kreczmar M., Kwestia agrarna w starożytności, j. w.
Korzon T., Kempner St., Handel w przeszłości, j. w.
Lenkowski St., Rodzina rzymska (Bibl. Filomaty nr 10).
Lenkowski St., Życie codzienne starożytnych Rzymian (tamże).
Lenkowski St., Związki zawodowe w starożytności (tamże).

6. Kultura umysłowa i artystyczna świata antycznego w jej najważniejszych przejawach

*Zieliński T., Historia kultury antycznej, j. w.
Szczepański J., Kultura klasyczna, j. w.
Sinko T., Żywy spadek po Grecji i Rzymie (Z historii i literatury nr 21).
Srebrny S., Co zawdzięczamy kulturze świata antycznego (Bibl-czka Filomaty nr 31).
*Hamann R., Historia sztuki, przekł. pols. wyd. Arcta, I, Warszawa 1934.
*Historia sztuki wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, I, oprac. St. Gąsiorowski, Lwów 1933.
Witwicki T., Wiadomości o stylach, Lwów 1934.
Lenkowski St., Duch i rozwój architektury klasycznej (Z życia i kultury antyku, tom III, Bibl. Filomaty nr 16).
Lenkowski St., Duch i rozwój rzeźby greckiej (tamże).
Lenkowski St., Malarstwo w starożytności (tamże).
Ładniewska W., Element klasyczny w dziejach sztuki (Filomata nr 12).
Lenkowski St., Ceramika grecka i jej znaczenie (Z życia i kultury antyku, tom II, Bibl. Filomaty nr 15).
Bulas K., Ceramika grecka (Bibl. Filomaty nr 3).
Zieliński T., Maykowska M., Literatura starożytnej Grecji, Warszawa 1931.
Jubileuszowe nry Filomaty nr 15 (poświęcony Wergilemu), nr 69 (poświęcony Horacemu).
Lenkowski St., Książka i wydawca w starożytności (Z życia i kultury antyku, tom II, Bibl. Filomaty nr 15).
Lenkowski St., Dola pisarza w Rzymie starożytnym(tamże, III, Bibl. Filomaty nr 16).
Lenkowski St., Publicystyka w starożytności (tamże, tom I. Bibl. Filomaty nr 10).
Lenkowski St., Wychowanie i szkolnictwo w Rzymie (tamże).
Dąbska I., Zarys historii filozofii greckiej (Bibl. Filomaty nr 14).
Dąbska I., O sceptykach greckich (Filomata nr 39).
Twardowski K., Sokrates (Filomata nr 29).
Lutosławski W., Życie i dzieła Platona (Filomata nr. 16).
Duszyńska B., Epikureizm w etyce (Filomata nr 61).
Malkischer J., Lukrecjusz i Cycero jako przedstawiciele filozofii epikurejskiej (Filomata nr 73).
Lenkowski St., O muzyce antycznej (Z życia i kultury antyku, tom I, Bibl. Filomaty nr 10).
Lenkowski St., Klasyczny taniec grecki i jego odrodzenie (tamże, tom II, Bibl. Filomaty nr 15).
Majewski K., Kultura ajgajska (Bibl. Filomaty nr 5).
Bulanda E., Etruria i Etruskowie (tamże nr 11).

7. Ogólny zarys dziejów średniowiecza

Por. 8—13.

8. Chrystianizacja Europy i tworzenie się kultury chrześcijańskiej. Kultura duchowa średniowiecza na tle ogólnych stosunków polityczno-społecznych

Zakrzewski K., Upadek cesarstwa rzymskiego i kultury antycznej (Pam. VI zjazdu histor. pols.), Lwów 1935.
Umiński J. ks., Historia kościoła, tom I, Lwów 1933.

Lisiecki A. ks., Konstantyn Wielki, Poznań 1913.
*Ptaśnik J., Kultura wieków średnich, tom I, Kraków 1925.
Birkenmajer A., Witelion (Wydawn. Instyt. Śląsk. nr 16), Katowice 1936.
*Gębarowicz M., Dzieje sztuki średniowiecznej (Historia sztuki, wyd. Ossolineum, tom II), Lwów 1933.
*Hamann R., Historia sztuki, wyd. M. Arcta, tom I, Warszawa 1934.
Witwicki T., Style historyczne, j. w.
Tomkowicz, St., Style w architekturze kościelnej, Kraków 1921.
Twardowski K., O filozofii średniowiecznej wykładów sześć, Lwów 1910.
Por. II (Historia Polski) 23, 37.

9. Wzajemne przenikanie się form politycznych rzymskich i germańskich

Einhard, Życie Karola W., przeł. J. Parandowski, Lwów 1935.
Capitulare de villis (Bibl. dokumentów histor. E. Wendego), Warszawa b. r.
Lavisse E., Świat rzymski w przededniu wieków średnich (Bibl. histor. M. Arcta nr 21).

10. Uniwersalizm świecki i kościelny w średniowieczu

Umiński J. ks., Historia Kościoła, j. w.
Arnold St., Wyprawy krzyżowe (Bibl. Składnicy nr 5).
Baranowski L., Królestwo jerozolimskie (Bibl. histor. Arcta).

11. Ustrój państw średniowiecznych na zachodzie Europy

Wereszczyński A., Państwo antyczne, j. w.
Konopczyński Wł., Dzieje parlamentaryzmu angielskiego (Bibl. Składn.).
Pawłowski Cz., Feudalizm jako typ ustroju społecznego, Warszawa 1930.
Cheliński St., Rzeczpospolita Wenecka (Bibl. hist. Arcta).

12. Średniowieczne formy życia gospodarczo-społecznego

Kuliszer J. M., Dzieje gospodarcze Europy zachodniej, tom I, Warszawa b. r.
Mayr R., Historia handlu, j. w.
Korzon T., Kempner St., Handel w przeszłości, j. w.
Małowist M., Handel bałtycki w wiekach średnich, (Wiedza i życie tom IX, 1934).
Por. II (Historia Polski) 25, 26, 27, 28.

13. Cesarstwo bizantyńskie i jego upadek

Umiński J. ks., Historia kościoła, j. w.
Arnold St., Wyprawy krzyżowe, j. w.
Serejski H., Bizancjum, (Świat i życie tom I).
Cheliński St., Rzeczpospolita Wenecka, j. w.

14. Antagonizmy dynastyczne i religijne czasów nowożytnych jako podstawa stosunków międzynarodowych

*Chłędowski K., Ostatni Walezjusze, Lwów 1922.
Szelągowski A., Walka o Bałtyk, Lwów 1904.

Konopczyński W., Kwestia bałtycka jako zagadnienie międzynarodowe w czasach nowożytnych, Toruń 1933.
*Sobieski W., Henryk IV wobec Polski i Szwecji, Kraków 1907.
*Cichocki M., Mediacja Francji w rozejmie altmarskim, Kraków 1928.
Por. II. (Hist. Polski) 31, 32.

15. Międzypaństwowe antagonizmy gospodarczo-kolonialne XV—XVII w.

Mayr R., Historia handlu, j. w.
Korzon T., Kempner St., Handel w przeszłości, j. w.
Bujak Fr., Dziejowe znaczenie morza, j. w.
Por. II (Historia Polski) 33.

16. Przekształcanie się średniowiecznych form organizacji państwowych na nowożytne

Wereszczyński A., Państwo antyczne, j. w.
*Burkhardt J., Kultura Odrodzenia we Włoszech, Kraków 1930.
*Funk-Brentano J., Odrodzenie, Warszawa 1937.
*Dąbrowski J., Ostatnie lata Ludwika W., Kraków 1918.

17. Nowożytne formy gospodarki na tle przemian politycznych XV—XVII w.

Kuliszer J. M., Dzieje gospodarcze, tom I—II, j. w.
Mayr R., Historia handlu, j. w.
Szelągowski A., Z dziejów współzawodnictwa Anglii i Niemiec, Rosji i Polski, Lwów 1910.

18. Momenty przełomowe w rozwoju nowożytnej kultury europejskiej

Kuliszer J. M., Dzieje gospodarcze Europy zachodniej, tom II, j. w.
Lotki J., Zarys dziejów rozwoju horyzontu geograficznego na tle historii odkryć, Kraków 1928.
Bujak Fr., Dziejowe znaczenie morza, j. w.
*Burkhardt K., Kultura odrodzenia we Włoszech, j. w.
*Funk-Brentano J., Odrodzenie, j. w.
*Morawski K., Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego, tom I—II, Kraków 1900.
Ładniewska-Blankenheimowa A., Znaczenie sztuki klasycznej dla sztuki nowożytnej (Filomata, nr 12).
Gutkowska M., Historia ubiorów, tom I—II, Lwów 1932.
Bruchnalski W., Kopernik jako przedstawiciel epoki przełomu, Lwów 1923.
Zweig St., Humanizm Erazma, (Filomata, nr 57).
Kozicki Wł., Rafael w świetle nowoczesnych poglądów (Filomata nr 46).
Staff L., Michał Anioł, Lwów 1934.
Łempicki Z., Oświecenie (Świat i Życie III).
Por. II (Hist. Polski) 37, 38, 39.

19. Rozwój siły militarnej i ewolucja sztuki wojskowej w czasach nowożytnych

Hupert W., Wojny morskie, Warszawa 1936.
Por. II (Historia Polski) 34.

II. HISTORIA POLSKI

20. Prehistoria ziem polskich

Jażdżewski K., Co to jest prehistoria i w jaki sposób bada przeszłość, Warszawa 1934 (Popularna bibl. prehist. Państw. Muzeum archeolog., tom I).
Kostrzewski J., Rola Wisły w czasach przedhistorycznych (Polski Przegląd Archeolog. 1933/34).
Pastuszczyn B., Świat klasyczny i prehistoryczny słowiański (Filomata nr 70).
Kostrzewski J., Biskupin, Kraków 1936.
Jakimowicz R., Kultura śląska w zaraniu dziejów w świetle wykopalisk (Wydawn. Inst. Śląsk. nr 20).
Kostrzewski J., Przedhistoryczne związki Śląska z resztą ziem polskich (tamże, nr 13).
Janusz B., Z pradziejów ziemi lwowskiej (Bibl. lwows. 22/23).
*Hołubowiczowa H., Zabytki archeologiczne województwa wileńskiego, Wilno 1936.

21. Rozwój terytorialny państwa polskiego od X—XVII wieku

Romer E., Przyrodzone podstawy Polski historycznej, Lwów 1912.
Semkowicz Wł., Rola czynników geograficznych w rozwoju dziejów Polski (Ziemia 1927, nr 15—16).
*Semkowicz Wł., Geograficzne podstawy Polski Chrobrego (Kwart. Hist. 1925) i odb.
Bujak Fr., Dwa ustępy z geografii historycznej Polski (Zbiór prac pośw. E. Romerowi), Lwów 1934.

22. Jednoczenie i umacnianie państwa polskiego

*Zakrzewski St., Mieszko I budowniczy państwa polskiego (Bibl. Składnicy nr 1).
Zakrzewski St., Bolesław Chrobry Wielki, Lwów 1925.
*Wojciechowski T., Szkice historyczne XI wieku, Warszawa 1925.
Tymieniecki K., Szczodry (Pols. Słown. Biogr. II).
Tyc T., Bolesław III Krzywousty odnowiciel i wykonawca polskiej polityki północnej (Strażnica zachodn. 1926) i odb.
Szajnocha K., Bolesław Chrobry i odrodzenie Polski za Władysława Łokietka, Lwów 1859.
*Abraham Wł., Stanowisko Kurii papieskiej wobec koronacji Łokietka (Księga pam. Uniw. Jagiell.) , Lwów 1900 i odb.
Arnold St., Odrodzenie królestwa polskiego w XIV w. (Bibl. histor. Pomarańskiego nr 3).
*Balzer O., Królestwo Polskie, tom I—III, Lwów 1919—1920.
Zakrzewski St., Czasy Władysława Łokietka i Kazimierza W. (Zagadnienia histor. tom II), Lwów 1936.
Zakrzewski St., Z czasów Piastowskich, (tamże).

23. Rola i znaczenie chrystianizmu i kościoła w kształtowaniu życia politycznego i kulturalnego Polski X—XV w.

Umiński J. ks., Historia kościoła, j. w.
Brückner A., Dzieje kultury polskiej, tom I, Kraków 1930.
Gąsiorowska N., Historia zakonów w Polsce, 1910.
Gorzyński St., Podstawy polskiej kultury średniowiecznej, Warszawa 1934.

*Ptaśnik J., Kultura włoska w Polsce, Kraków 1922.
Silnicki T., Rola dziejowa kościoła na Śląsku w XI—XIII w., (Wydawnictwo Instyt. śląsk. nr 5).
Umiński J., Bolesław Chrobry i św. Wojciech, Poznań 1931.
Zakrzewski St., Bolesław Chrobry, j. w.
*Ptaśnik J., Denar św. Piotra obrońcą jedności politycznej i kulturalnej Polski. Kraków 1908.
*Abraham Wł., Stanowisko Kurii papieskiej, j. w.
*Abraham Wł., Organizacja kościoła rzymskiego na Rusi, Lwów 1904.
*Fijałek J. ks., Uchrześcijanienie Litwy przez Polskę (Polska i Litwa w dziejowym stosunku), Kraków 1914.

24. Wielcy budowniczy państwa polskiego X—XV w.

Zakrzewski St., Mieszko I, j. w.
Zakrzewski St., Bolesław Chrobry, j. w.
Tymieniecki K., Bolesław Chrobry (Pols. Słown. Biogr. II)
Tymieniecki K., Bolesław Krzywousty (tamże II).
Zakrzewski St., Epoka Piastowska, j. w.
Zakrzewski St., Czasy Łokietka i Kazimierza W., j. w.
Gall anonim, Kronika, wyd. R. Grodecki (Bibl. narod. 1 Ser. nr 59).
Kochanowski J. K., Kazimierz Wielki, Warszawa 1900.
Kolankowski L., Polska Jagiellonów, Lwów 1936.
Kolankowski L., Sylwety Jagiellonów (Przegląd histor. 1934).
Szajnocha K., Jadwiga i Jagiełło, tom I—IV, Lwów 1861.

25. Różnicowanie się warstw i wytwarzanie społeczeństwa stanowego X—XVII w.

Bujak Fr., Rozwój gospodarczy Polski w zarysie (Bibl. spółdzielcza nr 1), Kraków 1925.
*Rutkowski J., Zarys gospodarczych dziejów polskich, Poznań 1923.
Kutrzeba St., Historia ustroju Polski, tom I, Lwów 1931.
Brückner' A., Dzieje kultury polskiej, j. w.
Zakrzewski St., Polityka społeczna Piastów (Zagadnienia histor., tom II).
*Smolka St., Mieszko Stary i jego wiek, Warszawa 1881.
Księga klasztoru Najśw. Marii Panny w Henrykowie oprac. R. Rybarski (Bibl. dok. hist. Wendego), Warsz. b. r.
*Papée F., Polska i Litwa na przełomie wieków średnich, Kraków 1914.
Kutrzeba St., Życie społeczne (Kultura staropolska), Kraków 1930.

26. Rozwój form gospodarki rolnej jako podstawy życia gospodarczego Polski

Bujak Fr., Rozwój gospodarczy Polski, j. w.
*Rutkowski J., Zarys dziejów gospodarczych, j. w.
Brückner A., Historia kultury, j. w.
Baranowski I. T., Krótki zarys dziejów wsi polskiej (Bibl. histor. Arcta nr 1).
Grabski Wł., Wieś polska na tle ewolucji dziejowej. Wstęp do historii wsi w Polsce, Warszawa 1929.
Bujak Fr., Dzieje osadnictwa w krótkim zarysie (Studia historyczne i społeczne), Lwów 1924.
Arnold St., Wieś polska przed kolonizacją na prawie niemieckim, Warszawa 1922.
Tymieniecki K., Napływ Niemców na ziemie polskie i znaczenie prawa niemieckiego w wiekach średnich w Polsce (Roczniki historyczne 1934).

Tymieniecki K., Kolonizacja a germanizacja Śląska w wiekach średnich (Wydawnictwo Instyt. śląskiego, nr. 26).
Gorzyński St., Obraz gospodarki rolnej w Polsce w XV i XVI w., Warszawa 1936.
Gorzyński St., Obraz gospodarki leśnej w Polsce w XV i XVI w., Warszawa 1933.
Bujak Fr., Zasady polityki gospodarczej Polski w XVI w. (Kultura staropolska j. w.).

27. Powstanie, rozwój i upadek miast w Polsce

Ptaśnik J., Miasta w Polsce, (Wiedza współczesna t. II), Lwów b. r.
*Ptaśnik J., Miasta w Polsce, Lwów 1934.
*Maleczyński K., Najstarsze targi w Polsce, Lwów 1926.
Gorzyński St., Prawo składu w Polsce, Warszawa 1926.
Ptaśnik J., Dzieje handlu i kupiectwa krakowskiego (Rocznik krakowski, tom XIV).
Bąkowski Kl., Dawne cechy krakowskie (Biblioteka krakowska nr 22).
Charewiczowa Ł., Handel średniowiecznego Lwowa, Lwów 1925.
*Łoziński Wł., Patrycjat i mieszczaństwo lwowskie XVI—XVII w., Lwów 1892.
Koczy L., Związki handlowe Wrocławia z Polską, (Wydawnictwo Instyt. śląskiego, nr 18).
Kubala L., Mieszczanin polski XVII w., (Bibl. uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr 119).
Papée F., Historia miasta Lwowa, Lwów 1924.
Budka Wł., Bonar J. (Pols. Słownik biograficzny II).

28. Przewaga polityczna, społeczna i gospodarcza szlachty XV—XVII w.

Bujak Fr., Rozwój gospodarczy Polski, j. w.
*Rutkowski J., Zarys dziejów gospodarczych, j. w.
Kutrzeba St., Historia ustroju Polski, j. w.
Szelągowski A., Wzrost państwa polskiego na przełomie wieków średnich i nowych, Lwów 1904.
Gorzyński St., Rzeczpospolita polska XV i XVI stul., Warszawa 1933.
Kutrzeba St., życie społeczne, (Kultura staropolska j. w.).
Bujak Fr., Zasady polityki gospodarczej Polski XVI w., (Kultura staropolska j. w.).
Sobieski W., Trybun ludu szlacheckiego, Warsz. 1905.
Łoziński Wł., Prawem i lewem, Lwów 1903, 1904, VII wyd. 1931.

29. Najważniejsze ustawy konstytucyjne państwa polskiego i ich realizacja

Kutrzeba St., Historia ustroju Polski, j. w.
Kutrzeba St., Charakterystyka państwowości polskiej, Kraków 1916.
Balzer O., Z zagadnień ustrojowych Polski, Lwów 1917.
Zakrzewski St., Ideologia ustrojowa, (Kwart. histor. 1918).
Kutrzeba St., Dzieje sejmu polskiego, (Bibl. Składnicy nr 4).
Kutrzeba St., Społeczno-państwowe ideee Polski (Polska w kulturze powszechnej I).
Kutrzeba St., życie społeczne (Kultura staropolska j. w.).
Siemieński J., Polska kultura polityczna XVI w. (Kultura staropolska j. w.).

30. Rządy i administracja państwa w Polsce XV—XVII w.

Kutrzeba St., Historia ustroju, j. w.
Hejnosz W., Rzut oka na dzieje skarbowości Polski przedrozbiorowej, Warszawa 1931.
Dąbkowski P., Rys urządzeń pocztowych w dawnej Polsce, Kraków 1903.

31. Udział i rola Polski w politycznych zagadnieniach międzynarodowych XV—XVII w.

Prochaska A., Na soborze w Konstancji (Rozpr. Akad. Umiej. hist. 2, ser. XXXV).
*Kolankowski L., Polska Jagiellonów, j. w.
*Sobieski W., Polska a Hugenoci po nocy św. Bartłomieja, Warszawa 1910.
*Kubala L., Ossoliński, Lwów 1924.
Woliński J., Sprawa pruska i traktat jaworowski (Przegląd hist. XXX).
*Piwarski K., Sprawa pruska za Jana III Sobieskiego, Kraków 1929.
Por. I (Historia powszechna) 14, II (Historia Polski) 32, 33.

32. Rola Polski na wschodzie Europy

Szelągowski A., Wzrost państwa polskiego, j. w.
Jabłonowski A., Dzieje Rusi, Kraków 1912.
Szajnocha K., Jadwiga i Jagiełło, j. w.
Arnold St., Dymitr z Goraja, Zamość 1921.
*Halecki O., Dzieje unii, tom I—II, Kraków 1919—1922.
*Kolankowski L., Polska Jagiellonów, j. w.
Kolankowski L., Jagiellonowie i unia, Lwów 1936.
Halecki O., Witołd, (Pam. V Zjazdu histor. polsk.), Lwów 1930.
Zakrzewski St., Wschód i zachód w dziejach Polski (Zagadnienia historyczne, tom II).
Zakrzewski St., Ze studiów nad dziejami unii polsko-litewskiej (tamże).
Górka O., Dziejowa rzeczywistość a polska racja stanu na południowym wschodzie (Polityka Narodów I, 1933).
Górka O., Zagadnienie Czarnomorskie w polityce Polski średniowiecznej (Przegląd hist. 1933).
Tomkiewicz W., Zagadnienie Czarnomorskie w czasach nowożytnych (tamże).
Sobieski W., Król a car, Lwów 1912.
Sobieski W., Żółkiewski na Kremlu, Warszawa 1921.
Laskowski O., Jan III Sobieski, Lwów 1933.
Konarski K., Polska jako przedmurze Europy wobec wschodu, (Bibl. histor. Arcta nr 10).
Bujak Fr., Historia osadnictwa polskiego w krótkim zarysie, j. w.
Szajnocha K., Zdobycze pługa polskiego, (Bibl. uniw. lud. i młodz. szkoln. nr 125).
Brückner A., Dzieje kultury polskiej, j. w.
Brückner A., Promieniowanie kultury polskiej na kraje sąsiednie, (Kultura staropolska, j. w.).
*Woliński J., Polska i kościół prawosławny, Lwów 1936.

33. Walka o Bałtyk

Zajączkowski St., Zarys dziejów Zakonu krzyżackiego, Toruń 1934 (Bibl. bałtycka).
Tymieniecki K., Znaczenie Pomorza w dziejach Polski, Toruń 1934 (tamże).

Tymieniecki K., Dziejowy stosunek Polaków do morza, Toruń 1932.
Askenazy S., Gdańsk a Polska, Warszawa 1920.
Czołowski A., Marynarka w Polsce, Lwów 1922.
Bodniak St., Pierwsi strażnicy morza (Księga pam. W. Sobieskiego), Kraków 1935.
Tymieniecki K., Polityka krzyżacka za Albrechta brandeburskiego (Polska zachodnia, tom I).
Szelągowski A., Walka o Bałtyk, j. w.
Gdańsk, przeszłość i teraźniejszość, praca zbior. pod red. St. Kutrzeby, Lwów 1928.
Lepszy K., Strażnicy morza Stefana Batorego (Roczn. Gdański 1933/4).
Tyszkowski K., Zygmunt III i Gustaw Adolf, w walce o Bałtyk (Strażnica zachodnia 1933).

34. Siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju historycznym X—XVII w.

*Korzon T., Dzieje wojen i wojskowości w Polsce, tom I—III, Lwów 1923.
Kukiel M., Zarys rozwoju wojskowości w Polsce, Kraków 1929.
Czołowski A., Marynarka w Polsce, j. w.
Laskowski O., Odrębność staropolskiej sztuki wojennej (Pam. VI Zjazdu histor. polsk.), Lwów 1935.
Laskowski O., Pawłowski B., Badania dawnej polskiej historii wojskowej, Warszawa 1927.
Lipiński W., Kilka uwag nad dziejami wojskowości polskiej do XVI w. (Przegl. Hist. Wojsk. 1931).
Dziewanowski Wł., Zarys dziejów uzbrojenia w Polsce, Warszawa 1935.
Brückner A., Historia kultury, j. w.
Gall anonim, Kronika, j. w.
Długosz, Bitwa grunwaldzka, oprac. J. Dąbrowski (Bibl. narod. 1 seria nr 31).
Bogatyński Wł., Jan Tarnowski, Kraków 1931.
Pasek J. Chr., Pamiętniki, oprac. A. Brückner (Bibl. narod. 1 ser. nr 62).
Kudelka B., Bitwa pod Kłuszynem (Bellona 1920).
Tretiak J., Historia wojny chocimskiej, Kraków 1921.
Hupert W., Bitwa pod Oliwą (Przegląd histor. wojskowy 1929).
Frąś L., Obrona Zbaraża, Warszawa 1932.
Kubala L., Bitwa pod Beresteczkiem, Warszawa 1925.
Kukiel M., Polski wysiłek zbrojny w r. 1683 (Kwart. histor. 1934).
Laskowski O., Sobieski, j. w.
Laskowski O., Wyprawa Wiedeńska (Przegl. hist. Wojsk. 1933).
Kukiel M., Sobieski — wódz (Przegląd hist. wojsk. 1933).

35. Wojny Bolesława Chrobrego i Bol. Krzywoustego. Walki polsko-krzyżackie

*Korzon T., Dzieje wojen i wojskowości, j. w.
Kukiel M., Zarys rozwoju wojskowości, j. w.
Gall anonim, Kronika, j. w.
Zakrzewski St., Bolesław Chrobry, j. w.
Długosz, Bitwa grunwaldzka, j. w.

36. Organizacja obrony państwa XVI—XVII w.

*Korzon T., Dzieje wojen, j. w.
Kukiel M., Zarys rozwoju, j. w.
Baumfeld G., Wojsko a społeczeństwo w dawnej Polsce (Bibl. histor. wojskowa dla wszyst. nr 1).

Kolankowski L., Obrona Rusi za Jagiellonów (Księga pam. B. Orzechowicza), Lwów 1916.
Jabłonowski A., Dzieje Rusi, j. w.

37. Stosunki kulturalne Polski z Zachodem X—XVII w.

Gorzyński St., Podstawy średniowiecznej kultury polskiej, Warszawa 1934.
*Ptaśnik J., Kultura włoska w Polsce, j. w.
Dybowski R., Polska a kultura zachodu, Kraków 1936.
Łempicki St., Renesans i humanizm w Polsce (Kultura staropolska j. w.).
Brückner A., Różnowiercy w Polsce (Kultura staropolska, j.w.).
Kot St., Polska złotego wieku wobec kultury zachodniej (tamże).
Brückner A., Dzieje kultury polskiej, j. w.
Morawski K., Czasy zygmuntowskie na tle prądów odrodzenia, Kraków 1921.
Kutrzeba St., Swoistość polskiej kultury i jej stosunek do zachodniej (Polska w kulturze powszechnej I).
Kutrzeba St., Cywilizacja polska jako typ historyczny (Kultura i cywilizacja), Lublin 1937.

38. Szkolnictwo w Polsce i jego rola w XV—XVII w.

Kot St., Historia wychowania w Polsce, I—II, Lwów 1934.
*Morawski K., Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego, j. w.
*Barycz H., Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu, Kraków 1935.
Ptaśnik J., Życie żaków krakowskich (Bibl. Filomaty nr 8).
Tync St., Szkolnictwo i wychowanie w Polsce XVI w. (Kultura staropolska, j. w.).
Barycz H., Rozwój i upadek akademii krakowskiej (Kultura staropolska, j. w.).
Brückner A., Dzieje kultury, j. w.

39. Kultura artystyczna w Polsce w najcharakterystyczniejszych przejawach. XIV—XVII w.

*Walicki M., Starzyński J., Historia sztuki w Polsce (Hamann, Historia sztuki, j. w.).
Historia sztuki, wyd. Ossolineum, t. II—III, j. w.
Łempicki St., Renesans i humanizm w Polsce, j. w.
Komornicki St., Kultura artystyczna w Polsce w czasach odrodzenia (Kultura staropolska, j. w.).
Komornicki St., Kaplica Zygmuntowska (Rocznik krakowski 1923).
Szyszko-Bohusz A., Kościół Najśw. Marii Panny w Krakowie (Bibl. krakows. nr 46).
*Kopera F., Historia malarstwa w Polsce, tom I—III, Kraków 1925—1929.
Witwicki T., Style historyczne, j. w.
Łuniński E., Wilanów, Warszawa 1915.
Gębarowicz M., Stosunki artystyczne Śląska z innymi dzielnicami polskimi (Wyd. Inst. Śląskiego 9).

Dla zagadnień 40 „Podstawy kultury polskiej“ i 41 „Podstawy mocarstwowego rozwoju potęgi państwa polskiego“, jako syntetycznych w stosunku do poprzednich i dających się oprzeć na cytowanym wyżej materiale, osobnej bibliografii nie zestawiono.

MATERIAŁY

Lektura ważniejszych artykułów publicystycznych w związku z kursem historii w klasie IV gimn.

(referat wygłoszony na konferencji rejonowej historyków O. S. Ł. w Równem dn. 17. III. 1937 r., poprzedzony ankietą).

Ankieta, na której opierałam się przy opracowaniu tego referatu, zawierała materiał różnorodny i ciekawy, przeważnie jednak teoretycznie ujęty. Próby praktycznego podejścia do sprawy nie zawsze uwzględniały warunki szkolne, w jakich pracujemy, i warunki kl. IV-tej. A one winny być główną podstawą oceny wysuniętych w tej dziedzinie projektów. Jasne ujęcie celów, do jakich na tym poziomie dążymy stosując lekturę gazet, ułatwi porozumienie i przyczyni się do rozstrzygnięcia spornych momentów.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że lektura gazet w klasie IV-ej ma charakter wstępny, wdrażający. Wprawdzie młodzież czyta i interesuje się różnymi aktualnymi zagadnieniami znacznie wcześniej, tylko, że czyta dorywczo, czyta niekiedy bez zrozumienia, a co najważniejsze bez podbudowy historycznej. Stąd wyobrażenia zaczerpnięte tą drogą są fragmentaryczne, chaotyczne, niepewne, opierające się na wątpliwych wyjaśnieniach osób starszych środowiska, w jakim uczeń żyje. Dopiero w klasie IV, po osiągnięciu podbudowy historycznej może nauczyciel zainteresowania te odpowiednio ująć, wskazać, co i w jaki sposób w gazecie czytać, omówić z młodzieżą nasuwające się trudności, wskazać środki ich zwalczenia. Praca więc nasza na tym poziomie polegać będzie na: 1) wdrożeniu do tego rodzaju lektury, zwłaszcza elementu uczniowskiego bardziej biernego, 2) wzbudzeniu zainteresowania, 3) uporządkowaniu wiadomości dotychczas rozproszonych i niepewnych, 4) wyrobieniu krytycznego ustosunkowania się do tego rodzaju lektury.

W ankiecie znalazły wyraz różne zastrzeżenia i obawy, wysuwane już niejednokrotnie w odniesieniu do kursu klasy VIII-ej dawnego typu. Trudności te, jak słusznie zauważono potęgują się jeszcze w odniesieniu do obecnej IV-tej klasy. Przytoczę najważniejsze: brak odpowiedniego, do-

stosowanego do poziomu intelektualnego młodzieży czasopisma, trudności językowe, niebezpieczeństwo demoralizującego wpływu artykułów o treści kryminalnej, czy sensacyjnej. Jeden z uczestników ankiety, rozważając te trudności, dochodzi do wniosku, że bez specjalnego dziennika dla młodzieży, nigdy szkoła obecna problemu czytania gazet nie rozwiąże. Nie ulega wątpliwości, że dziennik taki ułatwiłby znakomicie naszą pracę. Zachodzi jednak pytanie, czy nawet przy istnieniu takiego dziennika młodzież nie będzie czytała czasopism innych, przeznaczonych dla dorosłych? Czy dziennika tego nie spotka los książek z napisem „dla młodzieży"? Szkoła nie może, moim zdaniem, zrezygnować z przygotowania i wdrożenia do lektury czasopism poważniejszych, wzbudzenie zaś zainteresowania omawianymi w prasie problemami politycznymi czy gospodarczymi, stanowić będzie antidotum na szukanie w gazecie wiadomości tylko sensacyjnych, silniejsze, aniżeli odgrodzenie młodzieży chińskim murem od tego rodzaju lektury.

Przechodząc do strony praktycznej niniejszego zagadnienia, zacznę od zobrazowania warunków szkolnych i sytuacji nauczania w klasie IV-ej. Ogólne zubożenie społeczeństwa odbiło się fatalnie na czytelnictwie prasy. Prenumerowanie gazety stało się nawet wśród inteligencji luksusem. Młodzież nasza jest na ogół biedna. Na 38 uczniów klasy IV-tej, w której uczę, tylko 8 ma w domu stały dziennik. Świetlice uczniowskie na ogół posiadają wiele czasopism, tygodników, miesięczników specjalnych, ale ilość egzemplarzy jednego dziennika jest niewystarczająca, aby wszyscy skutecznie i systematycznie mogli zeń korzystać. Znane mi są wypadki, że w świetlicy jest tylko jeden egzemplarz np. „Gazety Polskiej". Dosyć duży procent młodzieży dojeżdżającej lub dochodzącej z pobliskich wsi ze świetlic nie korzysta w ogóle. Dalsze trudności wynikają z planu zajęć w klasie IV. Niemal wszyscy uczestnicy ankiety zapytują, jak znaleźć czas na czytanie z młodzieżą artykułów prasy w tak szczupłym wymiarze godzin w drugim półroczu, wobec konieczności realizowania jeszcze innych postulatów programu (utrwalanie i powtarzanie materiału, regionalizm, korelacja z geografią itp.). Niektóre odpowiedzi ankiety podawały sposoby zorganizowania pracy w tej dziedzinie, wobec czego przytaczam je w streszczeniu:

1) Ochotnicy z pośród uczniów śledzą poszczególne działy (np. polityczny, gospod.), względnie ustalone poprzednio zagadnienia.
2) Uczniowie prowadzą systematycznie notatki z prasy.
3) Przez cały rok uczniowie kolejno wygłaszają sprawozdania prasowe poza lekcjami (w ramach prac świetlicowych, czy godzin wychowawczych).
4) Młodzież klasy IV-tej urządza odczyty dla całej szkoły na tematy aktualne.
5) Nauczyciel, wzgl. uczniowie przynoszą do klasy artykuły, którym poświęca się kilka minut na każdej lekcji.
6) Młodzież wspólnie z nauczycielem zbiera artykuły, segreguje i wywiesza na specjalnej tablicy, celem udostępnienia wszystkim, wzgl. wywiesza na tablicy wykaz artykułów, które warto przeczytać.
7) Uczniowie opracowują na podstawie gazet referaty.

Projekty te, ze względu na ciągłość pracy, dadzą się podzielić na dwie grupy:

Jedni wypowiadają się za stałym i systematycznym śledzeniem pewnych kwestyj przez przydział poszczególnym uczniom, czy grupom działów, wzgl. zagadnień.

Inni pragną zaznajomić klasę z najbardziej charakterystycznymi przejawami życia politycznego, czy gospodarczego, starając się dokonać wyboru i z materiałem tym zetknąć uczniów w możliwie bezpośredniej formie.

Pierwsze podejście wydaje mi się odpowiednie raczej dla wyższych stopni nauczania (np. w kl. VIII-ej dawnego typu, czy liceum). Przeciw temu stanowisku przemawiają wymienione poprzednio trudności, a przede wszystkim brak czasu, aby materiał zgromadzony z takim trudem przez uczniów odpowiednio wyzyskać.

Za stanowiskiem drugim zdaje się przemawiać program, gdzie jest mowa o artykułach „wybranych" z czasopism, czy pisarzy politycznych. Niektóre przytoczone projekty budzą zastrzeżenia ze względu na formę zorganizowania tej pracy. Gromadzenie notatek z prasy obarczy ucznia jeszcze jedną postacią notatek. Pisanie referatów i wygłaszanie odczytów na podstawie prasy może być stosowane tylko sporadycznie i w bardzo ograniczonej ilości, gdyż trzeba się liczyć z przemęczeniem uczniów. Tutaj wypowiedziałabym się również przeciw urządzaniu sprawozdań na każdej lekcji, gdyż to rozrywa tok lekcyjny i zwykle zajmuje więcej czasu, niż przewidziane kilka minut. Przyzwyczajanie uczniów do wygłaszania krótkich sprawozdań prasowych, np. na zebraniach klasy z wychowawcą, uważam za rzecz pożyteczną i budzącą duże zainteresowanie klasy. Zaprowadziłam ją w roku ubiegłym w klasie III-ej i przekonałam się, że sprawozdania te wymagają ustawicznych niemal wyjaśnień i uzupełnień, zanim się w nie klasę wciągnie. Z przygotowanych projektów rzeczywistości klasy IV-tej najbardziej odpowiadają te, które dokonując wyboru artykułów i udostępniają je klasie w bezpośredniej formie. Odpowiedzi ankiety słabo uwzględniają sposoby związania materiału zaczerpniętego z gazet z tokiem lekcyjnym, wobec czego, uważając to za rzecz ważną, przechodzę z kolei do strony dydaktycznej zagadnienia.

Zagadnieniem lektury czasopism w klasie IV-tej zajmują się przedmioty takie, jak geografia, historia, język polski, fizyka, zajęcia praktyczne. Wobec powyższego, nauczyciele uczący poszczególnych przedmiotów winni uzgodnić swe stanowisko na posiedzeniach komisyj klasowych, czy przedmiotowych. Dla historii i geografii artykuły z prasy stanowią źródło niektórych informacyj, w języku polskim mogą one, ale nie muszą być jednym ze środków ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. W historii sprawa ta jest o tyle ważna, że program wyraźnie określa kurs historii dla klasy IV od roku 1914 „do chwili dzisiejszej". W innym zaś miejscu mówi o konieczności „wprowadzenia wiadomości o najnowszych doniosłych wydarzeniach". Nauczyciel może tego dokonać, albo przez własne objaśnienia i uzupełnienia, albo za pośrednictwem wybranych artykułów z prasy. I znowu trudności, o których już była mowa, zmuszają nas do stosowania i jednej i dru-

giej formy. W programie przewidziano również, jakimi zasadami musimy się kierować w doborze artykułów. Mają to być artykuły obiektywne, o charakterze sprawozdawczym, traktowane jako materiał ilustracyjny do działu politycznego. Wśród przewidzianych w programie zagadnień najlepiej do ilustrowania materiałem publicystycznym nadają się: Polska w Lidze Narodów, Polska i jej sąsiedzi, światowe kwestie polityczne i gospodarcze. Dział trzeci można ilustrować np. wyjątkami dyskusji sejmowej (budżetowej), rozważaniami na temat samorządu, przemówieniami ministrów. Wyjątki dotyczące działu drugiego nadają się bardziej do czytania samodzielnego. Dydaktyczne podejście do sprawy lektury gazet winno zacząć się od poświęcenia jednej godziny lekcyjnej na objaśnienia wstępne. Na tej godzinie wyjaśni nauczyciel różnice zachodzące między różnymi artykułami, ich rozmieszczenie w gazecie i wartość, zwróci uwagę na tendencyjność artykułów wstępnych i konieczność zachowania krytycznej wobec nich postawy. Poleci, które artykuły należy czytać, które najbardziej łączyć się będą z materiałem lekcyjnym. Zwróci uwagę na trudności językowe, które rozwiązać może młodzież za pomocą słowników. Taka godzina objaśnień wstępnych winna łączyć się z praktycznym pokazem.

Przygotować ucznia do czytania gazet należy jeszcze w inny sposób, mianowicie przez podbudowę historyczną. Tej podbudowy historycznej dostarczają poprzednie lata nauki i wtedy już niejednokrotnie, przy przerabianiu tej czy innej kwestii, winny zjawić się uzupełnienia nauczyciela do najnowszych wydarzeń (np. Zjednoczenie Niemiec, a obecna akcja Hitlera), tak aby uczeń widział i rozumiał tę ciągłość i wzajemną zależność wydarzeń obecnych od przeszłych. W klasie IV-tej wprowadzić można ucznia w lekturę gazet, łącząc sprawę traktatów i mapy Europy powojennej z zagadnieniem światowych kwestyj politycznych, oraz zmian ustrojowych (faszyzm, hitleryzm, bolszewizm). Za takim układem materiału przemawia jeszcze i ta okoliczność, że wszystkie wymienione kwestie są skutkami tej jednej wielkiej katastrofy, jaką była wojna światowa.

Zachęta i pomoc nauczyciela nie dadzą rezultatu bez wplecenia materiału zdobytego przez lekturę gazet w tok lekcyjny. Nasuwają się tutaj różne możliwości: np. 1) odwołanie się do wiadomości z prasy dla przykładowego potraktowania materiału przerabianego i jego uzupełnienia „do chwili dzisiejszej“. (Przypuśćmy nauczyciel, prowadząc lekcję o Gdańsku zapyta, jakie pojawiły się ostatnio alarmy w prasie w związku z Gdańskiem). Ta forma ze względu na brak czasu zjawi się w nauczaniu klasy IV-tej najczęściej. 2) Innym razem nauczyciel, który dla celów nauczania gromadzi sobie również materiał w postaci wycinków, przyniesie jakiś artykuł do klasy i odczyta go jako ilustrację do przerabianego materiału. 3) Innym razem zapowie uczniom, aby postarali się o odpowiednią ilość egzemplarzy danego artykułu. Wtedy uczynić go można punktem wyjścia dla lekcji, stosując metodę taką samą, jak przy interpretacji źródła. Ta postać zjawi się ze względu na trudności techniczne rzadziej. 4) Również sporadycznie, aby uniknąć przeciążenia, można materiał jakiś przydzielić jednemu lub kilku referentom.

W całej tej pracy ingerencja nauczyciela silnie się zaznacza. Nauczyciel jest tym, który przez udzielenie wstępnych wyjaśnień i podbudowę

historyczną wdraża do lektury gazet. Nauczyciel uzupełnia luki, które młodzież z powodu braku czasopism posiada. Nauczyciel kieruje gromadzeniem materiału, bardzo często sam go dostarcza; przez wplecenie w tok lekcyjny budzi zainteresowanie i czyni zadość postulatom aktualizacji. Z punktu widzenia wychowawczego przyczynia się do należytego ujmowania i oceny zjawisk współczesnych, a wyrabiając krytycyzm uodporni młodzież przeciw radykalizmowi, który właśnie wśród niej największe czyni spustoszenie.

* * *

W dyskusji, jaka w związku z tym tematem rozwinęła się na konferencji, ustalono następujące postulaty:

1) Stałe i systematyczne czytanie gazet na poziomie kl. IV nie jest ani wymagane przez program, ani konieczne ze względów pedagogiczno-dydaktycznych.
2) Pozalekcyjna lektura w związku z kursem klasy IV-tej jest pożądana, lecz nie można jej traktować lub egzekwować w zbyt rygorystycznej formie.
3) Natomiast w związku z lekcjami niezbędne jest takie traktowanie lektury czasopism, aby młodzież do niej wdrożyć.
4) Jej głównym celem jest budzenie w młodzieży zainteresowania i wyrobienie w niej krytycyzmu w stosunku do gazety.
5) Należy polecać młodzieży do czytania gazety o kierunku umiarkowanym.

Czesława Weigl-Siemionowa (Dubno).

Uwagi odnośnie do programu historii na klasę I gimn.

W cyklu dyskusji urządzanych przez Sekcję dydaktyczną P. T. H. Oddział Kraków jeden wieczór poświęcono omówieniu programu na klasę pierwszą. Biorąc pod uwagę, że obecnie obowiązujący program jest jeszcze projektem, wysunięto szereg postulatów, dotyczących skreśleń poszczególnych punktów lub też uzupełnień programu.

Zagajając dyskusję zaproponowałem następujące zmiany: 1) Dodanie osobnego ustępu o Żydach. Za dodaniem tego punktu przemawia tak moment aktualizacji (jedyny naród starożytnego wschodu, z którym się młodzież styka) jak i moment wychowawczy (naród który przechował mimo trudności wiarę w jednego Boga). 2) Odnośnie do historii greckiej zaproponowałem poprzedzenie jej ustępem, mówiącym o Chinach. Ustęp taki pozwoli młodzieży zrozumieć lepiej różnicę między kulturą wschodu a Grecji, umożliwi choćby pobieżny podział ludów, których historie poznaje, da możność zrozumienia lepszego kultury własnego narodu. Ustęp ten możnaby również dobrze umieścić i przed omówieniem życia Persów. 3) Wstawienie ustępu, mówiącego o walkach o hegemonię w Grecji. Za podobnym uzupełnieniem przemawia konieczność wypełnienia luki między epoką Peryklesa a Filipa II. Konieczność tę odczuwają podręczniki; wobec braku jednak odpowiedniego punktu w programie dają to uzupełnienie jakby ukradkiem

i nie mogą omówić tej epoki dość jasno. Młodzież domaga się natarczywie wyjaśnienia dlaczego po epoce świetności przychodzi tak szybko do upadku. W epoce tej wreszcie można wyszukać szereg momentów wychowawczych. 4) Rozszerzenie punktu o Aleksandrze przez dodatek „i jego monarchia“. Pozwoli to autorom podręcznika z większą niż dotąd swobodą omówić rolę kulturalną tego władcy i kulturę jego państwa. 5) Dodanie przy historii Rzymu punktu o upadku rzeczypospolitej. Punkt ten znowu ułatwi powiązanie pewne wypadków i umożliwi uczniom zapoznanie się z postaciami znanymi każdemu kulturalnemu człowiekowi jak Mariusz, Sulla, pozwoli wreszcie lepiej zrozumieć znaczenie Cezara. 6) Dodanie punktu Augustus i jego państwo. Omówienie tego tematu pozwoli uczniom poznać bliżej początek nowego porządku rzeczy w historii Rzymu, zbliżyć się do postaci zasługującej, tak ze względów wychowawczych jak i naukowych na szersze omówienie, jako tej, która skierowała historię świata na nowe tory. 7) Skreślenie ustępu „Wygląd miasta (Rzymu) i jego budowle“. Ustęp ten traktowany wcale szeroko przez autorów podręczników daje uczniom dość bezużyteczne martwe wiadomości archeologiczne. Chroniczny po naszych gimnazjach brak pomocy naukowych uniemożliwia uczniom przeżycie estetyczne tego ustępu, zresztą opis Rzymu nawet oparty o obrazy nie daje uczniom takiego przeżycia estetycznego jak np. opis Akropolu.

Punkty te zostały prawie całkowicie zaakceptowane przez obecnych w czasie ożywionej dyskusji, w której zabierali głos pp. Bogatyński, Długopolski, Fuchs, Garbacik, Ogrodziński, Piotrowicz i Piwarski. Zebrani wyrazili zgodnie przekonanie, że przy historii Grecji i Rzymu należy w większym stopniu podkreślić powiązanie łączności poszczególnych punktów. Pokreślano też, że przy omawianiu poszczególnych punktów należy z punktu widzenia ścisłości historycznej mówić raczej o punktach, a nie o przekrojach.

Władysław Czapliński (Kraków).

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Gebert Stanisław. Obywatel Polski. Podręcznik historii dla VII kl. szkoły powszechnej. Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1936. Str. 144.

Włodzimierz Jarosz. Historia. Podręcznik na VII klasę szkół powszechnych. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1935. Str. 148 + 3 tablice i 1 mapka.

Pohoska Hanna i Wysznacka M. Z naszej teraźniejszości. Podręcznik do nauki historii dla VII kl. szkół powszechnych. Warszawa. Wydawnictwo M. Arcta i Naszej Księgarni, 1936. Str. 126.

Podręczniki historii dla kl. VII mają inny charakter aniżeli dla klas niższych, gdyż — zgodnie z programem — materiał podany jest już nie w formie plastycznych obrazów, lecz w postaci zagadnień. Wszystkie podręczniki są pod względem formalnym dostosowane do programu: Jarosz i Pohoska-Wysznacka nie zmieniają kolejności tematów, Gebert zaś opracował wszystkie tematy, jednak w kilku miejscach przeniósł pogadanki z jednego działu do drugiego, np. o sądach, sejmie i senacie, samorządzie. Poza tym Gebert zmienił w sposób zasadniczy oblicze działu I, dając wpierw zagadnienia o ustroju politycznym, potem o ustroju społecznym, tolerancji i sądach. Książka zyskała przez to na zwartości, nie ma w niej powtarzania tych samych prawie kwestii w różnych miejscach. Wydaje się, że układ Geberta jest bardziej przejrzysty, aniżeli układ programu.

We wszystkich omawianych tu podręcznikach wyczerpano zagadnienia, zawarte w programie, jedynie Pohoska-Wysznacka pominęły temat o przepisach dotyczących przystąpienia do wykonywania zawodu, a Gebert zbyt pobieżnie potraktował w temacie pierwszym przykłady z dziejów Polski. Są to jednak kwestie, które łatwo uzupełnić — tym więcej, że w tej klasie nauczyciel musi stale materiał uzupełniać tematami ze środowiska.

Jak już nadmieniłem, materiał jest opracowany w formie zagadnień. Powstaje pytanie, w jaki sposób autorzy dostosowali wymagania programu do psychiki dziecka. Wiadomo, że wielu uczniów klasy VII tkwi jeszcze w fazie myślenia obrazowego. Otóż najlepiej rozwiązał ten problem Jarosz:

pogadanki w jego podręczniku są opracowane w sposób plastyczny i żywy, niektóre zaś są nawet barwnymi obrazami, np. o ataku gazowym, samolotach nad frontem. W książce Geberta język pogadanek jest na ogół dostosowany do umysłowości uczniów, autor często odwołuje się do przeżyć dzieci i wykorzystuje środowisko. W trzecim podręczniku zagadnienia są opracowane dość bezbarwnie i mało interesująco.

Dział ilustracyjny nie jest pod względem wartości dydaktycznych równy we wszystkich podręcznikach. Najstaranniej opracował ten dział Jarosz. Prócz fotografii są w jego książce liczne tablice, obrazujące w sposób ciekawy trudniejsze zagadnienia. Jedynie Jarosz dał obrazowe statystyki, np. podział na zawody, wyznania, itp. Ten system podawania dzieciom trudnych statystyk jest najlepszym sposobem opracowania materiału. Nawet skomplikowana tablica, przedstawiająca „podział czynności władz“, jest w praktyce pożytecznym środkiem pomocniczym. Gebert również starannie dobrał ilustracje, dał też kilka mapek i wykresów, które ułatwiają pracę. Mało pomysłowości pod względem ilustracyjnym widać w trzecim podręczniku. Są w nim wyłącznie fotografie i jedna mapka, nie ma w ogóle wykresów i tablic statystycznych, a rozmieszczenie ilustracji też nie jest bez zarzutu: na 46 rozdziałów w tym podręczniku tylko do 19 dodano ilustracje, gdy np. u Jarosza jedynie 8 rozdziałów jest bez ryciny.

Odrębnym zagadnieniem jest kwestia ćwiczeń w podręczniku. Dr H. Pohoska jest przeciwniczką zamieszczania pytań i poleceń, gdyż to krępuje zbytnio nauczyciela. W podręcznikach Pohoskiej i Wysznackiej nie ma też żadnych ćwiczeń. Inaczej jest u Geberta i Jarosza. W ich podręcznikach przy każdym rozdziale są pytania i polecenia, utrwalające materiał i przypominające środowisko. Negatywne stanowisko wobec tego rodzaju ćwiczeń w podręcznikach dla szkoły powszechnej nie jest uzasadnione, trzeba bowiem wziąć pod uwagę to przede wszystkim, że przy organizowaniu zajęć cichych i domowych ćwiczenia ułatwiają pracę, kładą też nacisk na środowisko, co również nie jest bez znaczenia, zwłaszcza w zakresie realizowania nowych założeń programowych. Oczywiście można wysunąć te czy inne zastrzeżenia w stosunku do pewnych ćwiczeń, np. w obydwu podręcznikach można wiele pytań w ogóle pominąć, wiele opracować przystępniej. U Geberta jest np. na str. 111 takie pytanie: „Jaka zasada, uświęcona w Państwie Polskim, sprzeciwiałaby się wprowadzeniu pańszczyzny?“. — Dość to mglisto powiedziane, bo dlaczego „zasada“ a nie prawo? Dlaczego „uświęcona“?

W podręczniku Geberta ćwiczenia przerywają często tekst pogadanki, co jest już zbyt krępujące, bo przecież może być zrozumiane jako zachęta do ciągłego czytania tekstu w klasie i odpowiadania na pytania. System Jarosza, polegający na dawaniu ćwiczeń wyłącznie po każdym rozdziale, wydaje się racjonalniejszy.

Gebert dał jeszcze innego rodzaju ćwiczenie, niespotykane dotąd w podręcznikach naszych: po każdym rozdziale zamieszcza krótkie streszczenie materiału, przeznaczone do zapamiętania. Na str. 28 wygląda to np. następująco: „Zapamiętamy: W Polsce istnieje samorząd terytorialny w gminach i powiatach“. Niewątpliwie w praktyce szkolnej takie zapamiętywanie przez dzieci jednego zdania z każdej lekcji może być wygodne, czy jednak

wystarczy naprawdę zapamiętanie zdania? Bo przecież — jeśli idzie o ten rozdz. 6 — dzieci winny chyba zapamiętać zarówno o radach gminnych, jak o wydziale powiatowym i innych kwestiach samorządowych. A podobnie jest przy innych tematach. To, co autor podaje, nie jest wystarczającym materiałem, nie jest zgodne z „wynikami“ programowymi i może być wyzyskiwane w sposób niewłaściwy. Aby ćwiczenie to miało istotnie wartość dydaktyczną, trzeba by je rozwinąć i dać streszczenie najważniejszych danych, tak, jak to zaleca np. Nawroczyński w „Zasadach nauczania“ (str. 239). Wydaje się jednak, że trudno to zrealizować w podręczniku, lepiej pozostawić to uczniom do samodzielnego sformułowania. Lepsze wyjście znalazł Jarosz w swych podręcznikach, dzieląc pogadanki na ustępy z odrębnymi nazwami. Ułatwia to organizowanie lekcji i powtarzań, wskazuje też kwestie najważniejsze. Problem ten został zupełnie pominięty w podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej. Na jedno zagadnienie przeznaczają autorki często kilka stronic, dają w każdym rozdziale bardzo dużo ustępów (nieraz 25), nie widać jasno zarysowanego planu, brak przejrzystości.

Pod względem naukowym podręczniki są opracowane starannie. Na marginesie zanotowałem kilka usterek, które tu wskażę — z tym jednak zastrzeżeniem, że wyczerpujące opracowanie strony naukowej podręczników nie wchodzi w zakres niniejszej recenzji. U Geberta znalazł się błąd na mapce okręgów sądów: w Grudziądzu nie ma obecnie sądu apelacyjnego. Pohoska-Wysznacka podały kilka nieścisłości na str. 38 i 39 o PKU i Komisjach Poborowych, na str. 65 o podatku od lokali. U Jarosza znalazły się również pewne nieścisłości, np. na str. 46 o PKU.

Jak z powyższego widać podręczniki dla kl. VII mają wartość nierówną. Książki Geberta i Jarosza, mimo pewnych zastrzeżeń, są wartościowym środkiem pomocniczym, ułatwiają organizację pracy szkolnej i domowej, są dostosowane do psychiki młodzieży, a w podręczniku Jarosza wyróżnia się ponadto specjalnie dział obrazowych wykresów. Podręcznik Pohoskiej-Wysznackiej podaje wiadomości w sposób mało zwarty i nie ma w nim nic takiego, co by mogło zrównoważyć wartości dwu pierwszych podręczników.

Stanisław Nowaczyk

O królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu — według Malory'ego „Morte D'Arthur“ — opowiedział U. Waldo Cutler, a przełożyła Felicja Kruszewska. Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1937. Str. 240.

Program nauki historii średniowiecza jest przeprowadzony na poziomie dwóch klas: pod koniec roku szkolnego w klasie I i przez pierwszy okres w klasie II. W klasie I opracowuje się z historii powszechnej: dzieje kościoła we wczesnym średniowieczu, państwo Justyniana Wielkiego, dzieje Arabów, cesarstwo Karola Wielkiego, początki państwa francuskiego, cesarstwo rzymskie narodu niemieckiego, wszystko jako obrazy wczesnego średniowiecza. W programie klasy II — uwzględnia się z historii powszechnej: walki papiestwa z cesarstwem, obyczaje rycerstwa feudalnego, krucjaty, wielką kartę swobód w Anglii, miasta średniowieczne

na zachodzie, kościół i szkoły na zachodzie, Joanna d'Arc, upadek Konstantynopola. Obrazy ujęte w podręczniku na paru stronicach tworzą szereg luźnych, niezwiązanych ze sobą momentów dziejowych. Okres średniowiecza wprowadzony na poziomie dwóch klas jest traktowany z wielu względów gorzej niż dzieje pozostałe; wczesne średniowiecze przypada na ostatni okres roku szkolnego w klasie I, okres wycieczek, uroczystości, świąt; po barwnej historii starożytnej, działającej na wyobraźnię młodzieży, dającej się ująć w obrazach, przejście do historii średniowiecznej wymaga od młodzieży przełamania trudności, zmiany nastawienia myślowego, dla nauczyciela szukania nowych metod, zgodnych z indywidualnością klasy; na poziomie klasy II dzieje średniowiecza przypadają na pierwszy okres, tj. na powakacyjny, gdy umysłowość młodzieży cechuje rozbieżność i gdy cały wysiłek nauczyciela jest skierowany na zainteresowanie dziejami własnego państwa.

Z tych względów o jakimś głębszym wniknięciu w dzieje średniowiecza nie może być mowy. Współpraca z językiem polskim nie rozwiązuje tej sprawy. Tylko lektura uzupełniająca może choć w części zapobiec tej powierzchowności, jaka wytwarza się w umyśle młodzieży w związku z dziejami powszechnymi średniowiecza. Niestety, dla tego okresu brak lektury uzupełniającej jest tak wielki, że nauczyciel staje wobec trudności nie do przezwyciężenia.

Dlatego z zadowoleniem witamy książkę „O królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu". Ona da odpowiedź na pytania, wysuwane przez młodzież: czy ludzie średniowiecza byli pozbawieni bogatej wyobraźni, jaką posiadali ludzie starożytności? a, jeśli tak było, pyta uczeń, to skąd ta zdolność do tak głębokiej religijności, która popchnęła ludy do krucjat? Średniowiecze jest dla młodzieży zupełnie niezrozumiałe. W programie okres ten został pokryty szarzyzną; nie ratuje tego kilka obrazów z obyczajów rycerstwa feudalnego. Książka o królu Arturze przywraca barwność średniowieczu w ujęciu obecnego programu.

Cykl legend o królu Arturze i jego rycerzach, bractwie okrągłego stołu, tych „najpopularniejszych bohaterów wczesnych romansów rycerskich", których dzieje są „najwznioślejszym osiągnięciem ideału rycerskiego — odnalezieniem świętego Graala", dadzą młodzieży możność zetknięcia się bliskiego z ideałami średniowiecza. Opowieści o królu Arturze pochodzenia walijskiego i celtyckiego zostały uprzystępnione młodzieży szkolnej przez U. Waldo Cutler'a jako przeróbka z *Morte Darthur* Malory'ego, utworu z wieku XV. Jak dowiadujemy się z przedmowy Cutler'a autor wybrał te opowieści, które dawały najlepsze wyobrażenie o rycerskości i rycerstwie średniowiecza. I słusznie podkreśla Cutler, że opowieści o królu Arturze dadzą wyobrażenie o zwyczajach, dziejach i ideałach średniowiecza poprzez „siłę poezji", jaka tkwi w tej książce. Tę głęboką poezję tkwiącą w niej podkreśla w pięknej przedmowie tłumaczka książki Cutler'a Felicja Kruszewska, Książka obejmuje 36 rozdziałów: od narodzin króla Artura, osiągnięcia przez niego tronu, jako widomego znaku woli Bożej do założenia zakonu okrągłego stołu, którego rycerska przysięga mieści w sobie ideały średniowiecza oglądanego od strony jego najwznioślejszej: „Żadnym podłym czynem się nie spla-

mić, królowi swemu wiernie służyć, zmiłowanie proszącym o to okazać, wobec dam zawsze dwornie się zachować i z wszelką im spieszyć pomocą, w walce o sprawę niesłuszną i zysk ziemski na celu mającą udziału nie brać". I oto poprzez następne rozdziały toczą się barwne dzieje rycerzy bez skazy w walce o zaprzysiężone ideały, za które wszyscy polegną, a śmiercią króla Artura kończy się ta pełna wzniosłych przygód książka. — Książka o królu Arturze wzbogaciła lekturę szkolną w sposób nieprzeciętny.

M. K-a

D o b a c z e w s k a W a n d a: Dzieje kultury wileńskiej pomiędzy dwoma powstaniami. Wilno. Nakł. Dziennika Urzęd. Kuratorium Okr. Szk. Wileńskiego, 1937. Str. 64.

(Pomoc dla nauczyciela realizującego program publicznej szkoły powszechnej na Wileńszczyźnie i Nowogródczyźnie, Nr 29).

Broszura W. Dobaczewskiej jest pierwszą próbą zarysu dziejów życia kulturalnego Wileńszczyzny w okresie międzypowstaniowym. To pionierskie opracowanie tematu, wydobyte z fragmentarycznych, rozprószonych, nierównej wartości naukowej materiałów — idzie do rąk nauczycieli szkół powszechnych jako pomoc przy opracowywaniu lekcyj regionalnych. Zwiększa to wagę publikacji i nakazuje szukanie jej oceny z punktu przydatności do celów szkolnych.

Autorka operuje dużym zasobem wiadomości, zdradza gruntowne oczytanie i zdolność trafnej oceny działalności jednostek, gromadzi zespół faktów godnych zanotowania i omówienia, wykazuje dużą dozę krytycyzmu, zwłaszcza gdy idzie o sprawy mniejszej wagi — nie daje jednak plastycznego, syntetycznego obrazu życia kulturalnego regionu, pozostawiając trud podsumowania wyników czytelnikowi. Brak nadto danych, pozwalających na porównawczą ocenę zobrazowanych przez autorkę zjawisk; brak bodajby tylko zestawienia atmosfery wileńskiej z warszawską czy wolnym tchem emigracji, brak powiązania z analogicznymi co najmniej, jeśli nie bliżej jeszcze związanymi przejawami życia kulturalnego „południowo-zachodnich prowincyj" ówczesnego imperium rosyjskiego.

Autorka trafnie określa rozmiary katastrofy, która spadła na Litwę z upadkiem powstania listopadowego, sugestywnie maluje upadek Wilna, srożej od Warszawy prześladowanego za „zdradę stanu". Silniej jednak wydobyć należało reakcję społeczeństwa polskiego na tym zwłaszcza odcinku, który tak żywo powiązać się daje z Warszawą roku 1861: kultu męczeństwa za sprawę narodową, powiązanego w jedność z ekstazą religijną. Wilno w dobie egzekucji Konarskiego i grottgerowska Warszawa powstaniowa nasuwają wiele analogij, godnych podjęcia i omówienia.

Tradycje tego okresu, tak żywe jeszcze wśród starszego pokolenia, dochowane w niepisanej legendzie, pozwoliłyby na silniejsze wydobycie kontrastu między trwającą w cierpiętniczym osłupieniu częścią ludności, a obozem trafnie przez W. Dobaczewską scharakteryzowanych, pogodzonych, organizujących skromne warsztaciki naukowe „archeologów" wileńskich.

Pierwsi, związani uczuciowo z emigracją, wchłaniali z wieściami z Zachodu wiarę w jakieś bliżej nieokreślone możliwości przewrotu i organizować się umieli nieustannie i niewidocznie, gdzie tylko los ich posiał: na studiach w Petersburgu (Ign. Zdanowicz), w Kijowie, na dalekich bodaj posadach w głębi Rosji. Nie tylko Podbereski, Klimańscy i Żeligowski zesłani byli za knowania wolnościowe. Akty, wskazane przez cytowanego przy tej okazji przez autorkę Korbuta, powiedziałyby więcej: dorzucić by wypadło do zasługujących na przypomnienie postaci takiego np. Edw. Chłopickiego, którego osoba nasunąćby mogła sposobność do wzmianki o stosunkach Mickiewicza z współrodakami odwiedzającymi Paryż oraz do wypełnienia luki, dotkliwie dającej się odczuwać w pracy W. Dobaczewskiej, a polegającej na pominięciu opisów krajoznawczych Wileńszczyzny pióra tegoż Chłopickiego i analogicznych prób Syrokomli i innych.

Na obszerniejsze omówienie zasługiwał nadto Kraszewski, jako człowiek-instytucja, inicjujący prace naukowe i literackie na Wileńszczyźnie bez względu na to, czy miejscem czasowego jego pobytu był Hubin czy Gródek Wołyński, Wilno czy Warszawa. I analogicznie, na mniejszą skalę podjęte prace Tyszkiewicza i Kirkora, korespondencją i przyjaźnią związanych z całą Polską, z Krakowem w szczególności. Na wydatniejsze podkreślenie zasługiwała nadto akcja Syrokomli, patronującego z Borejkowszczyzny młodej poezji białoruskiej, mogącej się pochlubić np. podjęciem próby przekładu „Pana Tadeusza".

Dalej, że z tej gleby wyrosły i wątłym gatunkom literackim splendor przyniosły gawędy Chodźki, Rzewuskiego, Syrokomli i pamiętniki Puzyniny i Morawskiego. Te zjawiska domagają się oświetlenia porównawczego, tu zestawienia bibliograficzne nie wystarczają. I to tym bardziej, że publikacja przeznaczona jest dla nauczycielstwa, odciętego w większości wypadków od łatwego kontaktu z książką naukową i pozbawionego możliwości samodzielnej kontroli i hierarchizowania faktów. Razi to tym bardziej, że autorka raz po raz wpada w ton mentorski i sądy swe feruje chętnie w sposób apodyktyczny. Idzie to w parze ze skłonnością do przybierania wywodów w tę formę popularyzacji, która w dzisiejszym czytelniku budzi ostry sprzeciw. Aby rzecz udowodnić przytoczę przykład ze str. 35: „Pamiętnik naukowo-literacki" żył wprawdzie krótko, ale przez ciąg swojego krótkiego życia sporo krwi napsuł Kraszewskiemu. Wielki pisarz wystąpił nawet bardzo złośliwie..." itd. w formie przypominającym osławione inteligenckie pogadanki niedzielne dla kmiotków.

Jeśli intencją autorki było jak najdalej posunięte ułatwienie pracy nauczyciela — a o intencjach takich świadczą np. indeksy — pójść należałoby raczej w kierunku powiązania materiału w całości, odpowiadające konkretnym lekcjom z historii regionalnej. Tu zresztą nasuwają się jako gotowy przykład „Materiały i wskazówki do nauczania historii Ziemi Czerwieńskiej" Maleczyńskiej i Gilewicza, tę także formę zdają się sugerować na łamach „Głosu Nauczycielstwa Wołyńskiego" J. Hoffman i St. Broda.

Wreszcie garść zastrzeżeń językowych. Z przykrych dla ucha a częstych rusycyzmów przytaczamy dla przykładu dwa: str. 16: „charakterystycznym przykładem może służyć urywek pamiętnika" i na str. 34: niefortunny „drugi centr".

Maria Danilewiczowa

Helena Trzebińska-Bodzińska. Sztuka ludowa Wileńszczyzny i Nowogródczyzny a szkoła. Opracowała . . . . Wilno 1937. (Bezpłatny dodatek do nr. 3 Dziennika urzędowego K. O. S. Wileńskiego). Str. 36+38 ilustracyj.

Ta bardzo pożyteczna praca, jaka ukazała się w dodatku do Dziennika Urzędowego K. O. S. w Wilnie — próbuje zapoznać nauczycieli szkół powszechnych z zagadnieniami sztuki ludowej i możliwościami właściwej jej ochrony. Autorka zdaje sobie dobrze sprawę z przyczyn, powodujących powolny zanik samodzielnej twórczości ludowej — wierzy jednak, że przez umiejętne podejście uda się albo całkowicie powstrzymać jej upadek, albo przynajmniej znacznie go opóźnić. W tej, z wielu względów pożytecznej akcji, ogromną rolę mogliby i powinni odegrać nauczyciele. Ułatwienie im tego zadania jest właśnie celem omawianej książeczki.

Po wstępie — gdzie autorka stara się uzasadnić konieczność ochrony sztuki ludowej — przechodzi ona do opisania jej cech zasadniczych, po czym omawia krótko zagadnienie regionalizmu sztuki ludowej, oraz kolejno poszczególne jej gałęzie: snycerstwo i budownictwo, tkactwo, strój ludowy, ceramikę i malarstwo. Ostatnie dwa rozdziały poświęca propagandzie sztuki ludowej i walce z wyrobami pseudoludowymi. Jak z tego już widać, praca zbudowana jest dobrze i w sposób zwięzły daje rzeczywiście przegląd możliwie wszystkich zagadnień sztuki ludowej i jej ochrony. Podkreśla słusznie wartości artystyczne wyrobów ludowych, uczy nauczyciela pietyzmu dla zabytków tej sztuki i zachęca go do zainteresowania się twórczością otaczających go ludzi.

Najpoważniejszym może niedociągnięciem pracy jest brak ogólnikowego choćby określenia regionu, nazwanego w tytule „Wileńszczyzną i Nowogródczyzną“. Czy to obecne województwa tej nazwy? Nie, bo mowa jest także o Grodnie i Suwałkach. Przypuszczalnie więc omawiany region pokrywa się z granicami Okręgu Szkolnego Wileńskiego. Napróżno szukamy także charakterystyki etnicznej ziem omawianych — a przecież sztuka, a tym bardziej strój, na tak zróżnicowanym pod tym względem terenie musi być różnolity. Mieszkają tu wszakże Polacy, Białorusini, Litwini, Starowiercy, Żydzi, Karaimi, Tatarzy. Źle jest gdy przez nieświadomość narzuca się dziewczętom wileńskim strój pseudokrakowski, ale również nie jest szczęśliwe ubieranie Polaka z Oszmiańskiego lub Litwina ze Święciańskiego, Mazura ze Suwalszczyzny czy Starowiera z Dziśnieńskiego w jakiś strój białoruski. Po przeczytaniu zaś pracy p. Trzebińskiej-Bodzińskiej można odnieść wrażenie, że jakiś taki typowy, ogólny strój istniał, czy nawet istnieje na terenach w niej omawianych.

Cechy sztuki ludowej są na ogół trafnie zestawione. Nie wiem tylko dlaczego rozdział między sztuką ludową i oficjalną ma datować się od wczesnego aż średniowiecza, a jako przykład — tej wczesnośredniowiecznej widocznie sztuki przed takim rozdziałem — pokazany jest drzeworyt z XV wieku (ryc. 1). Słuszne ze względów pedagogicznych jest kilkakrotne podkreślenie znaczenia tworzywa i narzędzia w twórczości ludowej, sprawa ta jednak nie jest najważniejszą jej cechą, bo każda prawdziwa sztuka wychodzi z właściwości technicznych danej gałęzi twórczości. Nawet po-

tępiona przez autorkę laubzega jest narzędziem, któremu odpowiadają właściwe jej formy. Lud nasz tylko laubzegi nie używał. Zasadniczym problemem dla wartościowania i specyfikacji sztuki ludowej jest styl, który został zresztą przez autorkę bardzo zwięźle, ale jasno zdefiniowany. W związku z tym autorka niepotrzebnie odgranicza — mówiąc o malarstwie i ceramice — sztukę małomiasteczkową od ludowej. Wszakże i drzeworyty i obrazy i większość świątków były tworzone przez artystów małomiasteczkowych, a trudno nie zaliczyć ich do sztuki ludowej. Miarodajną więc w klasyfikacji jest tylko forma dzieła, jego styl, nie pochodzenie z miasteczka czy ze wsi.

Do drobniejszych usterek należą: zbyt pobieżne potraktowanie architektury (jedynie klasyfikacja dachów, nic o technice budowania, o rozkładzie i proporcjach wnętrz), zupełne pominięcie drzeworytnictwa i obraźnictwa (na szkle w święciańskim, na płótnie i drzewie w całym regionie, na co właśnie absolutnie za mało zwraca się uwagi), a wreszcie brak opisu czynności tkacza, podczas gdy sam warsztat jest wcale dokładnie opisany. Jeśli autorka wierzy naprawdę, że charakter radziuszek wileńskich jest rzeczywiście uwarunkowany przede wszystkim narzędziem i techniką tkacką — co mnie zresztą wydaje się wątpliwe — to winna była wyraźniej związać opis działania warsztatu z samą formą tkanin. — Niech mi wolno będzie zrobić jeszcze dwie uwagi: nie radzę nikomu prać tkanin wileńskich zbyt lekkomyślnie, jak to doradza autorka na str. 29, oraz wątpię, czy rzeczywiście można zalecać tworzenie muzeów etnograficznych w każdej szkole. Zbyt wiele już zrobiono smutnych doświadczeń z takimi zbiorami i zbyt wiele zmarnowano w nich cennych czasami dzieł sztuki ludowej.

Do najlepiej napisanych należy ustęp o wyrobach pseudoludowych. Winien on otworzyć oczy nauczycielom na prawdziwe wartości w sztuce i przy ich współdziałaniu wyrugować tandetę, zalewającą naszą wieś naprawdę w zastraszający sposób. Miejmy nadzieję, że praca p. Trzebińskiej-Bodzińskiej, której pewne usterki — może zbyt rygorystycznie — tu wytknąłem, przyczyni się do takiej, koniecznej dezynfekcji naszej kultury artystycznej na wsi.

Ksawery Piwocki

Czernicki Kazimierz. Chełm, przeszłość i pamiątki. Wydano przy finansowym poparciu Wydziału Powiatowego i Zarządu Miejskiego w Chełmie. Chełm 1936, str. 118.

W dwudziestą rocznicę istnienia Państwowego Gimnazjum w Chełmie, wydano w 1935 r. księgę pamiątkową. Między innymi pomieszczono w niej trzy artykuły, których tematem była przeszłość Chełma i Chełmszczyzny. (W Dwudziestą Rocznicę 1915—1935. Księga Pamiątkowa Gimnazjum im. St. Czarnieckiego w Chełmie. Chełm 1935, str. 254.) W słowie wstępnym do czytelnika Komitet Redakcyjny Księgi rzucił wezwanie do podjęcia badań nad dziejami Chełmszczyzny. Odpowiedzią na to wezwanie ma być praca Czernickiego. Jest to rodzaj przewodnika, wydanego z okazji XVI Zjazdu Psychiatrów Polskich i przeznaczonego dla uczestników Zjazdu i dla „innych, którzy w przyszłości do miasta... będą przyjeżdżać".

Książka składa się z czterech części. W pierwszej „Przeszłość Chełma“ daje autor pobieżny i krótki rys dziejów Chełmszczyzny, poczynając od 981 r. a kończąc na czasach obecnych. Część druga „Chełm a unia brzeska“ traktuje o unii religijnej, zawartej w Brześciu w 1595 r., jej znaczeniu dla Polski, o działalności unijnej niektórych biskupów chełmskich obrządku grecko-katolickiego, wreszcie o niszczeniu dzieła unii przez rządy rosyjskie. Najwięcej miejsca zajmuje część trzecia „Opis miasta“, w której dość szczegółowo są przedstawione zabytki historyczne i ważniejsze budowle współczesne. W części czwartej „Okolice miasta“ wzmiankuje autor o niektórych historycznych miejscach w okolicy miasta. Duża ilość ilustracyj dopełnia całości.

Praca powyższa interesuje nas głównie jako ewentualna pomoc szkolna przy nauczaniu historii regionalnej. Pod tym względem niestety budzi ona pewne zastrzeżenia. Już we wstępie uderza czytającego ją uwaga autora. Pisze on mianowicie, że ograniczył się do podania w swej książce „rzeczy nie najważniejszych (bo wybór, co więcej ważne, jest trudny), lecz tylko niektórych, najbardziej dostępnych do sprawdzenia i opracowania“. Ale i te „rzeczy najbardziej dostępne“ podane są w formie, którą miejscami cechuje zbytnia dowolność autora. Sprawę pogarsza jeszcze niejasność stylu. To jest powodem, że tak niewyraźnie wypadły wywody o pochodzeniu ludności zamieszkującej w X wieku terytorium Grodów Czerwieńskich (str. 8), sprawa księcia halickiego Daniela (str. 11) a w szczególności kwestia tolerancji religijnej za Jagiellonów i trudności urzeczywistnienia w Polsce zasady *cuius regio eius religio.* (str. 23—24). Szkoda, że autor tych spraw całkiem nie pominął, bo przez to podniosłaby się wartość pracy. Niezbyt szczęśliwie dokonano doboru argumentów w sprawie położenia Ziemi Chełmskiej w stosunku do innych ziem Rzplitej. Taki argument jak: „Ziemia Chełmska została zjednoczona z Polską o wiele wcześniej aniżeli Mazowsze..., a wszak na Mazowszu leży stolica Państwa Polskiego. Dlatego niesłusznym jest nazywanie naszej ziemi kresami“, nie jest dla czytelnika zupełnie zrozumiały (str. 43). Trzeba tu dodać, że trudno sobie wyobrazić, by ktoś mógł uważać Chełmszczyznę, leżącą w centralnym województwie, za ziemię kresową. Dziwny pogląd wyraża autor na kwestię zachowania budowli historycznych jako zabytków sztuki. Zdaniem jego te, które były miejscem swawoli szlacheckiej, powinny zniszczeć. Takie przynajmniej wypowiada zdanie przy opisywaniu zamku Zborowskich w Krupem. „A niech się rozpadnie w gruzy to gniazdo występku i swawoli szlacheckiej, która spowodowała w rezultacie naszą niewolę polityczną“ (str. 113). Z innych spraw dla ścisłości zauważyć należy, że Daniel otrzymał koronę królewską z rąk papieża Innocentego IV a nie IX, jak to podano na str. 11, że ruski i rosyjski to są różne pojęcia (str. 81), że niema obrządku religijnego ruskiego, a jest obrządek greckokatolicki (str. 97), wreszcie, że Austro-Węgry nie rozwijały separatyzmu ukraińskiego przez sto kilkadziesiąt lat, ponieważ zagadnienie ukraińskie rozwinęło się w b. Galicji w II połowie XIX wieku, a dualizm austriacko-węgierski datuje się od 1867 roku (str. 25).

Jan Dobrzański.

Berezowski Stanisław, Turystyczno-krajoznawczy przewodnik po województwie śląskim. Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Katowicach 1937. Stron 447, 144 ilustracje, 29 mapek i planów.

Wydany ostatnio przez Instytut Śląski w Katowicach przewodnik po województwie śląskim stwarza bardzo pożyteczną pomoc naukową dla szkół nie tylko na Śląsku, ale może w jeszcze większej mierze w pozostałych dzielnicach Polski, gdyż przecież ze wszystkich prawie stron Polski rok rocznie przybywa na Śląsk szereg wycieczek szkolnych.

Przewodnik składa się z dwu zasadniczych części: część pierwsza, ogólna, zawiera szereg wiadomości z zakresu geografii, historii i życia gospodarczego Śląska. W osobnym rozdziale omówiono województwo śląskie, jako teren dla różnych gałęzi sportów z podaniem szeregu praktycznych w tym zakresie wskazówek. Ostatni wreszcie rozdział tej pierwszej, ogólnej części zawiera wskazówki, dotyczące środków komunikacyjnych, sprawy pomieszczeń, zwiedzania zakładów górniczo-przemysłowych, spraw meldunkowych, przekroczenia granicy itp.

Część druga, szczegółowa, podzielona na 4 rozdziały (I. Śląsk Czarny, II. Śląsk Biały, III. Śląsk Zielony, IV. Beskidy Śląskie) podaje 28 szlaków wycieczkowych, prowadzących po obszarze całego województwa śląskiego. Ta część to właściwy przewodnik, omawiający wszystko to, co na terenie województwa godne jest zwiedzenia. W tej części zawiera przewodnik przy każdej większej miejscowości przede wszystkim szereg wskazówek praktycznych (pomieszczenie, lokale, komunikacja, instytucje publiczne itp.), dalej najważniejsze wiadomości dotyczące danej miejscowości, a wreszcie informacje o tym wszystkim, co należy oglądnąć. Ułatwiają orientację liczne mapki powiatów i plany większych miast oraz szereg ilustracji. Do przewodnika dołączona jest kolorowa mapka województwa śląskiego i ziem sąsiednich (Śląsk Opolski, Śląsk czeski, części sąsiednich województw polskich) opracowana przez Fr. Popiołka. Wiadomości zawarte w przewodniku zezwalają przede wszystkim zobrazować w czasie wycieczki rolę, jaką w obecnym życiu gospodarczym Polski odgrywa województwo śląskie.

Jeżeli zaś chodzi o naukę historii, to i w tej dziedzinie zawiera przewodnik bardzo dużo materiału, ułatwiając nauczycielowi historii zwrócenie uwagi młodzieży szkolnej na dzieje Śląska i jego historyczne zabytki. Dzieje Śląska przedstawia w krótkim zarysie osobny rozdział w części I, choć ten właśnie ustęp opracowany został niezbyt szczęśliwie, podkreślając często rzeczy mniej ważne a pomijając ważniejsze. Wiele natomiast cennych wiadomości znajdzie historyk w części drugiej, szczegółowej. Tu przede wszystkim prawie wszędzie podaje autor przy poszczególnych miejscowościach ich dzieje i najważniejsze wypadki, jakie na terenie danym miały miejsce. A następnie prowadząc nas po poszczególnych miejscowościach zwraca uwagę na wszelkie znajdujące się tam zabytki historyczne, podając najważniejsze o nich wiadomości (styl, dzieje itp.).

Cały ten, bardzo obfity, materiał przewodnika ugrupowany jest systematycznie i bardzo przejrzyście, dzięki czemu zwiedzanie województwa

śląskiego przy jego użyciu będzie bardzo łatwe, — wystarczy po prostu iść śladami tych szlaków wycieczkowych, które ustalił autor. Posiadanie tego przewodnika zaś na miejscu, w danej szkole, ułatwi nauczycielowi w wysokim stopniu należyte przygotowanie już z góry wycieczki, a przez to przyczyni się niewątpliwie do wydatnego zwiększenia tych korzyści wychowawczych, a zwłaszcza naukowych, jakie każda dobrze przygotowana i prowadzona wycieczka szkolna może i powinna dać młodzieży.

K. P.

Verniers Ludwik. Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation esthétique. Bruxelles, Maurice Lamertin, 1936. Str. 60.

Książeczka niniejsza stanowi publikację 2 odczytów na temat znaczenia środowiska 1) w wychowaniu estetycznym i 2) w nauczaniu historii. Czytelników Wiad. Hist.-Dydaktycznych zainteresuje głównie odczyt drugi; pierwszy daje tylko ogólne wprowadzenie i podkreśla rolę, jaką odgrywa miejscowość i najbliższa okolica, ta „bliższa ojczyzna", w życiu uczuciowym i intelektualnym młodzieży.

Prelegent, autor obszerniejszej pracy o nauczaniu historii w szkole niższej i średniej, przeprowadza tezę, że nauczanie historii winno się posługiwać w szerokiej mierze dostępnymi młodzieży zabytkami i wiadomościami z historii lokalnej i regionalnej. Wprowadzenie wiadomości o „bliższej ojczyźnie" nie może jednak zbytnio obciążać programu, istotę nauczania stanowić musi, choćby dla uniknięcia kultu własnej miejscowości, historia narodowa, a nawet powszechna. Idzie właśnie o „wyzyskanie przywiązania do „bliższej ojczyzny" dla obudzenia głębokiego i realnego uczucia miłości całego kraju", a nawet całej „ogólnoludzkiej" ojczyzny.

Postulat wysunięty może być według autora w pełni zrealizowany dopiero przy przebudowie programu nauczania historii, obecnie obowiązującego w Belgii, a stanowiącego przedmiot krytyki całego niemal tamtejszego świata pedagogicznego z powodu nieprzystosowania go do zainteresowań i poziomu rozwoju psychicznego dziecka.

Postulat ten w naszych warunkach byłby wybijaniem drzwi otwartych. Wszak program szkoły powszechnej wyraźnie powiada, że „uczniowie winni się dokładnie zaznajomić z przeszłością miejscowości"... i że „oprócz wiadomości z dziejów danej miejscowości należy również wprowadzić w nauczanie bliższe wiadomości z przeszłości regionu", bowiem „tematy lokalne i regionalne dają bardzo dużo sposobności do samodzielnego wnioskowania uczniów" [1]). Istnieje też u nas już wcale duża literatura zagadnienia, zwłaszcza czasopiśmiennicza [2]).

Niemniej omawiane prelekcje mogą zainteresować i polskiego czytelnika ze względu na rzeczowy materiał, odnoszący się do sposobów wyzyskania materiału lokalnego. Podstawę rozważań autora stanowi Bruksela

---

[1]) Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia... Warszawa b. r., str. 294—5 .

[2]) Por. Przeglądy czasopism w Wiad. Hist.-Dydaktycznych.

z okolicą, tzw. „aglomération bruxelloise“. Dla wywołania zainteresowania przeszłością i ożywienia jej autor wykorzystuje: nazwy historyczne, źródła folkloru, podania, baśnie, gadki, pieśni i wreszcie zabytki archeologiczne, pomniki architektury, dzieła sztuki, przy czym uważa, że te ostatnie swym pięknem przemówią dopiero do dziecka 11—13-letniego; poniżej tego wieku stanowią jedynie realną, widoczną ilustrację, ewentualnie punkt wyjścia i zainteresowania dla tematu. Oparcie się w nawiązaniu do przeszłości o nazwę i związanie jej z właściwościami topograficznymi terenu (Coudenberg — góra, rue du Marais — bagno), z osiedleniem, z rozplanowaniem, ufortyfikowaniem, z jednoczesnym kreśleniem itp. jest rozwinięte bardzo szczegółowo i może być i dla polskiego czytelnika ciekawe. Z tego punktu widzenia materiał lokalny jako podstawa nauczania mniej był u nas omawiany. Możnaby żywić tylko pewną obawę co do nienaukowego tłumaczenia nazw, wchodzenia na teren podaniowy. Bezwzględnie podania, zwłaszcza w wieku, w którym dziecko tak chętnie żyje w świecie baśni, zdolne są ożywić historię, ale też stwarzają trudność skrystalizowania się potem wiadomości faktycznych, przeładowania pamięci rzeczami zupełnie nieistotnymi. Autor w wyzyskaniu pierwiastka ludowego idzie bardzo daleko, uważa, że jest on dziecku znany, że omówienie go zbliża nauczyciela do dzieci i pozwala mu właśnie prostować fałszywe mniemania. Część trzecia — wykorzystanie zabytków ma już charakter czysto lokalny.

W sumie książka pożyteczna, orientująca i w samym zagadnieniu i w jego postawieniu na terenie Belgii.

J. K.

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

H ł a s k o - P a w l i c o w a A. Państwa i kraje pozaeuropejskie z uwzględnieniem ich stosunku do Polski. Przegląd historyczno-popularny, Cz. III, Kraków 1937, str. 64, zesz. 1. Azja.

Książka podobnie jak zeszyty poprzednie podaje treściwe informacje z zakresu danych statystycznych, gospodarczych, stosunków ustrojowych i politycznych (z uwzględnieniem dziejów), oraz kulturalnych poszczególnych państw, oraz kolonij państw europejskich, położonych na terytorium Azji. Oparta przede wszystkim na oficjalnych danych statystycznych i wydawnictwach encyklopedycznych, stanowić może łatwo dostępny dla młodzieży informator, dający podstawę dla doraźnej orientacji i dla tego pożądany w bibliotece szkolnej.

E. M.

S e p p e l t Fr. Ks. Dr — L o e f f l e r Kl. Dr — Dzieje papieży. Poznań, Wydawnictwo Polskie, 1937. Str. 721+968 il.

Historia papieży opracowana w układzie chronologicznym przez niemieckich uczonych katolickich, prof. uniw. wrocławskiego dr Seppelta i dyrektora biblioteki uniw. w Kolonii dr Loefflera, podaje w jednym tomie w zarysie encyklopedycznym całokształt dziejów papiestwa od początków kościoła po dzień dzisiejszy z uwzględnieniem ważniejszych problemów

kościelnych i politycznych w dziejach poszczególnych papieży w formie popularnej, opartej na naukowej podbudowie. Przeznaczona jest dla szerszej publiczności, dla której utrudnione jest korzystanie z czysto naukowych opracowań. Celem autorów jest wykazanie wpływów papiestwa na całokształt dziejów i cywilizacji chrześcijańskich społeczeństw. Dzieło to doznało w polskiej edycji wspaniałego wyposażenia zewnętrznego i zostało pogłębione przez uwzględnienie, pominiętych w oryginale niemieckim poloników, tj. zarówno historii kościoła w Polsce jak i ustosunkowania się Kurii do Polski na przestrzeni wieków, wpływów jej na sprawę Polski i jej polityki i kultury. Bibliofilska tradycja wydawnictw R. Wegnera doznała w powyższej publikacji szczególnego nasilenia, które objawiło się nie tylko w wytwornej szacie zewnętrznej, ale też w nader starannym graficznym układzie, jakoteż w doborze przebogatego materiału ilustracyjnego, zaczerpniętego w znacznej mierze ze zbiorów polskich dla dokładniejszego zobrazowania stosunków Polski z papiestwem. Przekład polski prześcignął niemiecki oryginał czyniąc z „Dziejów papieży" przepiękny album, stanowiący ozdobę wszelkich zbiorów bibliotecznych. Ale nie tylko pod względem formy przekład wyprzedził oryginał niemiecki. Staranność edytorów przeniknęła również do treści. Brakujące polonika zostały wnikliwie w syntetycznym ujęciu uzupełnione przez prof. uniw. poznańskiego dr Tadeusza Silnickiego; wtrącone w odpowiednie miejsca tekstu, tak że choć — wedle naukowej metody — odróżniają się odeń drukiem (kursywą), jednak znakomicie dostosowane pod względem stylizacji i układu nie rozbijają zwartości opowiadania, stanowią tylko cenne uzupełnienia mieszczące się doskonale w całości opowiadania. Bardzo cennym dodatkiem dla polskiego czytelnika jest dołączony u wstępu wydawnictwa polski wykaz papieży w porządku chronologicznym z danymi biograficznymi, wizerunkami, podobiznami herbów, pieczęci i monet poszczególnych, jakoteż obszerne wskazówki mieszczące się przy końcu w spisie rycin, które są pewnego rodzaju odszkodowaniem za brakujące indeksy, które by może nadmiernie obciążyły i tak wielki rozmiar wydawnictwa.

„Dzieje papieży" są pierwszą tego rodzaju edycją polską — bardzo poważną pozycją bibliograficzną — stanowią pożądany nabytek dla bibliotek szkolnych — dzięki swej formie rzeczowej — dzięki bogactwu materiałów obrazujących też znakomicie kulturę włoską.

Z. K.

Guściora Franciszek, Powstanie styczniowe na Polesiu. Brześć nad Bugiem. Nakładem „Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego". 1937. Str. 36+mapka.

Niewielka praca Fr. Guściory jest niewątpliwie zapoczątkowaniem historii regionalnej Polesia dla celów szkolnych i jako taka zasługuje na życzliwą uwagę. Daje ona popularny i bardzo zwięzły obraz zarówno przygotowań powstańczych, jak i walk samych, uzupełniając to „ogólną chrakterystyką" udziału ludności w akcji poparcia partyzantów i załączając trzy teksty pieśni obozowych. W „uwagach wstępnych" zaznacza autor, dla jakich celów opowiadanie swe skreślił (realizowanie zagadnień regionalizmu w historii) i wymienia 11 pozycyj, jako „ważniejszą bibliografię zagadnienia" dla nauczycieli. Lista podanych książek ułożona jest bardzo dorywczo; widać że autor miał poważne trudności w skompletowaniu literatury przedmiotu. Wprawdzie przy każdym tytule daje króciutką charakterystykę książki, co stanowić może pożyteczną informację dla nauczyciela, nie mającego biblioteki pod ręką, ale brak tu przynajmniej kilku pozycyj, istotnie ważnych dla poznania przebiegu walk, a nawet rzecz J. Piłsudskiego „Historia militarna powstania styczniowego", kilkakrotnie w tekście cytowana — tu nie figuruje. Przeważają pamiętniki, mogące odgrywać rolę źródeł, które zatem dla uczącego historii — już tylko pośrednią mają wartość, jest beletrystyka (Orzeszkowej „Vae Victis", zbiór nowel), jest i publikacja krajoznawcza (M. Marczaka „Przewodnik po Polesiu"). W przeciwieństwie od tego, jakby przypadkowo

skompletowanego „wstępu bibliograficznego“, sam obraz działań przedstawiony jest rzetelnie i z widoczną starannością, wybór postaci czynnych i przewodnich na Polesiu w r. 1863, trafny. Przydałyby się jednak bodaj króciutkie informacje o niektórych wybitniejszych działaczach, jak np. Jakubie Giejsztorze, Romanie Rogińskim i in. co do ich pochodzenia, pozycji społecznej i roli przed 1863 r., tym bardziej, że ścieranie się obozu „białych“ z „czerwonymi“ na kresach nie jest w książce pominięte. Opis ważnego momentu objęcia dowództwa nad partiami polskimi przez Romualda Traugutta, wyjęty jest i dosłownie przytoczony ze zbioru nowel Orzeszkowej „Gloria Victis“, co — mimo faktu, że autorka była świadkiem naocznym tego momentu — osłabia ścisłość tej relacji. Także kilka słów dla młodzieży III kl. gimn. (dla których przede wszystkim rzecz przeznaczona) byłoby bardzo pożytecznych i interesujących o samej taktyce partyzanckiej w związku z fizjografią terenu walk. Jako dodatnią stronę tej książeczki uznać należy przedstawienie chociaż króciutkie organizacji cywilnej powstania na Polesiu.

Załączona mapka jest bardzo praktyczną pomocą dla ucznia, ale nasuwa ona następujące uwagi: 1) dlaczego brak na niej szeregu miejscowości, o których w tekście mowa (Król. Mostu, Turowa, Bożydoru, Odrożyna i w. in.?; 2) dlaczego zamknięto teren w dzisiejsze granice administracyjne a nie współczesne, co co byłoby dla młodego czytelnika bardziej pouczające? Ilustracje są dobrze dobrane; ciekawe są również piosenki obozowe, szczególnie w języku białoruskim, przedrukowane na końcu książeczki.

Całość sprawia sympatyczne wrażenie i nasuwa myśl, iż pożytecznym byłoby opracowanie tego samego tematu dla szkoły w ramach nieco szerszych i bogatszych.

M. Tyrowicz

Piwarski K. Jan III Sobieski na Śląsku w r. 1683 (Śląska biblioteka historyczna dla młodzieży, wydawn. Ogniska Metodycznego Historii w Katowicach). Katowice, Nakład Sekcji Dydaktycznej Oddziału Śląskiego Pols. Tow. Hist., 1937. Str. 32.

Trzeci tomik Śląskiej Biblioteki Historycznej (dwa pierwsze doczekały się już wydań nowych) stanowi bardzo wartościowy dorobek Ogniska. W czterech rozdziałach omawia autor przymierze polsko-austriackie, położenie Śląska w r. 1683 i jego związki z Polską w drugiej połowie XVII w., przemarsz Jana III przez Śląsk i wrażenie, jakie ten przemarsz pozostawił. Wykorzystano w wydawnictwie doświadczenia, zebrane z tomików poprzednich. Dodatnio wyróżniają książeczkę przypisy, niektóre wyjaśniające, niektóre wskazujące na literaturę historyczną, a nawet na źródła i wprowadzające w ten sposób poniekąd ucznia, zresztą w formie bardzo oględnej i przystępnej, w warsztat pracy historycznej. Niezależnie od przypisów podano na końcu lekturę uzupełniającą. Książeczka spełni swoje zadanie na Śląsku, a ze względu na ważność problemu śląskiego niekiedy także i poza tą dzielnicą.

E. M.

Mieczysław Tobiasz: Pionierzy odrodzenia narodowego na Śląsku (1763—1890) Katowice, nakładem Księgarni Katolickiej, 1937, Str. 128.

Zacytowana powyżej praca ma być — jak to zresztą sam autor w przedmowie podkreśla — próbą syntezy odrodzenia narodowego na Śląsku. Nie wdając się w ocenę książki pod tym kątem widzenia, należy stwierdzić, że zawiera ona wiele pożytecznych myśli syntetycznych, objaśniających i ilustrujących bieg dziejów odrodzenia narodowo-politycznego Śląska. Na dość obszernie i wnikliwie podmalowanym tle socjalno-gospodarczym przesuwa autor przed oczyma czytelnika tak wybitne postacie przodowników ruchu odrodzeniowego, jak Lompa, Ks. Ficek, Kosicki, Szafranek, Stalmach, Ligoń, Miarka, Bończyk, Damrot i wielu innych. Celowo dobrane wyjątki z źródeł i opracowań odtwarzają plastycznie me-

todę i różne kierunki akcji odrodzeniowej. Walka o prawa języka polskiego w życiu publiczno-państwowym, budzenie i propagowanie polskiego czytelnictwa, walka o szkołę polską, zdecydowane i odważne stawianie polskości Górnego Śląska na forum Zgromadzenia Narodowego, wdrażanie mas włościańskich i robotniczych do życia organizacyjnego i politycznego oto główne dziedziny, w których dokonywało się odrodzenie narodowo-polityczne Śląska. Może zbyt lakonicznie i po macoszemu potraktował autor sprawę odrodzenia narodowego na Śląsku Cieszyńskim. Płynna i zajmująca forma naracji czyni lekturę łatwą i przyjemną. Zdobi ją kilka ilustracyj całostronicowych, reprodukujących portrety bojowników odrodzenia. Na końcu dodano dość obszerne zestawienie literatury przedmiotu. Przejrzysty i wyczerpujący spis treści ułatwia w znacznym stopniu korzystanie z pracy. Wdzięczni będą przede wszystkim autorowi śląscy działacze z niwy oświatowo-społecznej za to vademecum niezbędne do ich pracy. Sięgnie zresztą z przyjemnością po wspomnianą książkę każdy światły czytelnik, któremu nie jest obojętny problem śląski. Książka powinna się znaleźć w szkolnych bibliotekach, gdyż może się stać użyteczną lekturą zwłaszcza w liceum. Z zaciekawieniem i bez trudności przeczytają ją również z pożytkiem zdolniejsi i zaawansowani uczniowie trzeciej klasy gimnazjum. Można ją więc uważać za nabytek literatury pomocniczej przy nauczaniu historii.

A. Ż.

— Tobiasz Mieczysław Mgr. Poseł ks. Wajda i jego czasy. Katowice 1937. Str. 63.

Praca, oparta zasadniczo na literaturze popularnej i naukowej, nie ogranicza się do postaci ks. Wajdy, która potraktowana została jakby ubocznie, ale poświęca wiele miejsca charakterystyce tzw. doby odrodzenia narodowego na Śląsku i czasów późniejszych. Tak więc z dziewięciu rozdziałów tylko trzy poświęcone zostały osobie ks. Wajdy. Życiorys ks. Wajdy wypadł skromnie. Odnosi się wrażenie, iż autor, zamierzając przedstawić popularnie rozwój sprawy narodowej na Górnym Śląsku i przypomnieć ciężkie położenie robotnika polskiego za czasów pruskich, uznał mowę ks. Wajdy w parlamencie niemieckim w 1911 r. za odpowiednią ilustrację panujących stosunków, a przytoczywszy ją, uważał za konieczne dodać garść szczegółów z życia ks. posła.

W przeważnej natomiast części, bo w sześciu rozdziałach broszurki, przedstawia autor w ogólnym zarysie sprawę ruchu narodowego i politycznego na Górnym Śląsku, a to od początku XIX w. mniej więcej do wojny światowej. Z tego też względu polecić można tę broszurkę jako lekturę dla uczniów III klasy gimnazjalnej; przyczynić się ona może do pogłębienia wiadomości z dziejów Śląska, tak fragmentarycznie w podręcznikach na III klasę traktowanych.

K. S.

A) Liga Popierania Turystyki: 1. Białowieża, — 2. Pieniny, — 3. Tatry, — 4. Łowicz, — 5. Wieliczka, — 6. Kórnik i Rogalin, — 7. Kalisz i Gołuchów.

B) Ministerstwo Komunikacji: 1. Kraków, — 2. Okolice Krakowa, — 3. Lwów, — 4. Poznań, — 5. Wilno, — 6. Lublin, — 7. Sandomierz, — 8. Częstochowa, — 9. Okolice Warszawy, — 10. Kazimierz — Puławy, — 11. Kielce i Chęciny, — 12. Pułtusk, — Grudziądz, — 14. Biskupin, — 15. Ziemia Kurpiów, — 16. Góry Świętokrzyskie, — 17. Ziemia Sanocka, — 18. Podhale, — 19. Dolina Oporu, — 20 Gorgany, — 21. Huculszczyzna.

C) Wydział powiatowy w Nowym Targu: Podhale — Powiat Nowotarski.

Wymienione broszurki, przeważnie 16-stronicowe, mają charakter propagandowy dla celów turystycznych. Zawierają one opisy miejscowości, względnie regionu, podając zwięźle ich dzieje, w głównej zaś mierze zwracają uwagę na miejscowe zabytki historyczne i ich charakter. Broszurki są

bogato ilustrowane pięknymi zdjęciami. Dla celów szkolnych wydawnictwa te mogą mieć zastosowanie jako pomoc naukowa przy nauczaniu historii w kl. II i III gimn., a to przy omawianiu stylów i zabytków budownictwa (ilustracje wykorzystać można zapomocą epidiaskopu), dalej dla rozszerzenia materiału naukowego materiałem lokalnym i regionalnym; ponadto stanowić one mogą pomoc przy organizowaniu wycieczek historycznych i krajoznawczych. Również i w kl. I licealnej, przy rozpatrywaniu zagadnień, tyczących się urbanizacji Polski, broszurki te stanowić mogą dogodną pomoc ilustracyjną. Niektóre z podanych broszur, jak Białowieża, Pieniny, Tatry, Wieliczka, Gorgany, Dolina Oporu, Huculszczyzna, Podhale — Powiat nowotarski dostarczyć nam mogą jedynie materiału krajoznawczego i ludoznawczego, co wyzyskać można w kl. I licealnej przy zagadnieniach życia kulturalnego wsi polskiej.

K. S.

Starzyński Roman. Cztery lata wojny w służbie komendanta. Przeżycia wojenne 1914—1918. Warszawa, Inst. J. Piłsudskiego, 1937. Str. 347.

Autor, uczestnik bojów legionowych, spisał w latach 1922—4 na podstawie luźnych notatek, które „prowadził dzień po dniu“ swe przeżycia z lat 1914—18 i — po lekkim tylko retuszu stylistycznym, bez adaptacji w treści — opublikował obecnie, pozostawiając swym przeżyciom całą ich bezpośredniość i świeżość. Przeżycia wojenne uzupełnił Starzyński reminiscencjami z doby poprzedzającej wybuch wojny światowej, związanymi z okresem uczniowskim w Królestwie i studenckim w Galicji, a zakończył fragmentem z działalności swej po rozbiciu Legionów, by doprowadzić je chronologicznie do powstania Polski Niepodległej. „Cztery lata wojny w służbie Komendanta“ są bardzo cennym wkładem w obfitej literaturze legionowej, przynoszą nie tylko interesujące przyczynki do poznania epopei legionowej, ale dają nader charakterystyczny przekrój stosunków, życia i nastrojów polskiego społeczeństwa owej doby, znacząc etapy przekuwania się ideologii polskiej w kierunku niepodległościowym, reprezentowanym przez Piłsudskiego. Autor, bystry obserwator, zorientowany w fluktacjach politycznych, miał rozległe pole do spostrzeżeń w swej karierze wojskowej i politycznej, pracował bowiem na rozmaitych odcinkach. Od służby w szeregach — wymarsz spod Oleandrów i kampania kielecka 1914 — przechodzi do pracy wywiadowczej I Brygady i podejmuje próbę organizacji politycznej Królestwa. Następnie na rozkaz Komendanta objął służbę w Departamencie Wojskowym N. K. N., które to stanowisko opuścił szybko i przebył dwulecie najcięższych walk na froncie w szeregach 5 p. p. I Brygady, przerywane tylko chorobą i skracanym w miarę możności pobytem w szpitalach, które opisał w 12 rozdziałach obrazujących poszczególne fazy kampanii I Brygady. Następne rozdziały poświęca autor przedstawieniu przygotowań zmierzających do formowania armii polskiej po deklaracji państw centralnych z listopada 1916 z tragicznym finałem — kryzysem przysięgowym i gehenną internowanych w Szczypiórnie i Benjaminowie, zobrazowaną z całą ekspresją. Krótkim wycinkiem swej następnej cywilnej działalności w Łodzi z jej kulminacyjnym punktem — rozbrojeniem Niemców w Łodzi kończy autor opis wielkiego czterolecia, którego ukoronowaniem — Polska Niepodległa.

Oprócz przeżyć z owej epoki znajdzie czytelnik sporo interesujących szczegółów z doby poprzedzającej wystąpienie Legionów, jak ze strajku szkolnego w Królestwie, z życia akademickiego w Galicji, z przygotowań Strzelca i Związku Walki Czynnej do wojny z Rosją.

Autor pisze prosto i wyraziście, nie posługuje się frazeologią — z kart wspomnień bije nuta głębokiego przekonania i wiary. Nie literackie chwyty, ale wymowa faktów i przeżyć fascynuje czytelnika, przed którego oczyma przewija się epopea legionowa w rozmaitych fazach — w momentach szczytowych tchnących bohaterstwem, samozaparciem i pogardą śmierci, jak wspaniały opis bitwy pod Kostiuchnówką — w okresach de-

presji, w których zawodzić się zdało wszystko — prócz wiary w Komendanta i jedynie humor żołnierski pomagał przetrwać wszelkie niedomogi. Barwi tok opowiadania wpleciony materiał anegdotyczny — zachowany w całej świeżości. Wspomnienia Starzyńskiego, który ogarnął pamięcią całą masę uczestników bojów o niepodległość są pięknym i wymownym pomnikiem chwały dla tych, którzy zginęli na szczeblach i nie doszli do niepodległej Ojczyzny, nazwiska przewijają się na 11 stronicowym indeksie nazwisk, a czyny zostały uchwycone i utrwalone na kartach książki.

Przeżycia Starzyńskiego to nie same impresje i kronikarskie zestawienie wydarzeń, ale odtworzony obraz epoki, gdzie materiał faktyczny dopełnia również cenny materiał refleksyjny, zgromadzony przez bystrego obserwatora, który działał na rozmaitych posterunkach politycznych i wojskowych. Znajomość metody historycznej, umiejętność krytycznej analizy i konstrukcji ułatwiła autorowi selekcję materiału i odpowiednie jego połączenie, tak że z fragmentów wspomnień układa się całość, w której wysuwają się na plan pierwszy rzeczy istotne — nie przytłoczone przez nadmiar drugorzędnych szczegółów mogących zniszczyć ich wyrazistość. Ma swą wymowę splot zmiennych nastrojów wśród walczących i społeczeństwa — oddanie wzajemnego ich ustosunkowania się — stosunek do armii sprzymierzonych — itp.

„Cztery lata w służbie Komendanta“ są też ponadto źródłem historycznym — ważkim dokumentem chwili — a dzięki swej barwności, bezpośredniości i lekkości stylistycznej opowiadania przykuwają czytelnika — są wobec tego znakomitą pomocą szkolną — lekturą obrazującą młodzieży — polski wysiłek zbrojny w czasie wojny światowej, skupiony dokoła osoby Józefa Piłsudskiego.

Z. K.

Weydlich Kazimierz N. Franciszek Stefczyk, pionier polskiej spółdzielczości rolniczej. Biblioteka Spółdzielcza Nr. 27. Wydane z zasiłku Centralnej Kasy Spółek Rolniczych. Warszawa, Wydawnictwo Spółdzielczego Instytutu Naukowego, 1936. Str. VIII+360.

Niestrudzony pionier kooperatyzmu polskiego Franciszek Stefczyk (1861—1924) doczekał się już niedługo stosunkowo po śmierci, bo w lat dwanaście, bardzo sumiennej i okazałej monografii. Wielka ta postać działacza, pisarza i teoretyka życia gospodarczego zbyt silnie figuruje w podręcznikach historii polskiej nie tylko gimnazjów zawodowych, ale i ogólnokształcących, by nowa książka o nim miała przejść niepostrzeżenie w świecie pedagogicznym. Autor monografii o Stefczyku, sam z zawodu spółdzielca raczej niż historyk, zadał sobie niemało trudu, by obiektywność naukową połączyć z gorącym pietyzmem, jaki przebija z każdej karty jego dzieła, by wiedzę swoją fachową, nieodzowną do charakterystyki zasług Stefczyka, pogodzić z metodą historyczno-naukową. Niewątpliwie historyk gospodarczy dałby tu w pewnych szczegółach konstrukcję inną od tej, jaką stworzył dr Weydlich. Nie zmniejsza to jednak wartości książki, która może stanowić niezwykle interesującą lekturę dla nauczyciela historii, a nawet uczni, choć ci — jak uczy doświadczenie — przepadają raczej za literaturą wojenno-historyczną. Dla szkół kupieckich, szczególnie liceów, będzie jednakże praca dr Weydlicha stanowiła bezwzględnie konieczną pomoc naukową.

Autor dzieli całość na trzy części: pierwsza poświęcona jest młodości Stefczyka, następnie jego działalności jako profesora szkoły rolniczej i inicjatora pracy spółdzielczej; druga omawia działalność Stefczyka na posterunku kierownika spółdzielczości rolniczej w Małopolsce, trzecia wreszcie obejmuje prace twórcy Patronatu Spółek Rolniczych już w odrodzonej Polsce. W tych ramach chronologicznych nie ogranicza się biograf Stefczyka do nakreślania działań jego tylko na polu ekonomicznym, ale zaznajamia nas i z atmosferą rodzinną, dzieciństwem, studiami średnimi i uniwersyteckimi, z pracą pedagogiczną (w Czernichowie), z pierwszymi wystąpieniami spółdzielczymi i organizacją racjonalnego kształcenia kie-

rowników sklepów kółek rolniczych, mleczarskich itp. Publiczna działalność Stefczyka wzrosła z chwilą objęcia steru w Patronacie Kółek Rolniczych, wejścia jego do Wydziału Krajowego we Lwowie i do Sejmu Galicyjskiego. Obywatelska służba w obronie Lwowa i propagandzie pożyczki dolarowej dla Polski w Ameryce daje jeszcze szersze tło do poznania życia wielkiego Polaka, tak jak szlak jego myśli pionierskiej przewija się przez cały łańcuch pism, omówionych również w książce Weydlicha.

Obficie ilustrowana, zaopatrzona w drobiazgowy indeks (nieco skomplikowany) i bardzo rozległy wykaz źródeł — książka ta winna się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej.

M. Tyrowicz

Enfield Honora A., Spółdzielczość, jej problemy i możliwości, przekład dr. M. Orsetti. Nakładem „Społem" Związku Spółdzielni Spożywców, Warszawa 1937. Stron 110.

Praca powyższa, napisana przez wybitną działaczkę na polu spółdzielczości angielskiej i światowej przeznaczona jest — w intencji autorki — dla kobiet oraz dla młodzieży. Przeznaczeniem zaś jej jest pobudzać czytelników do zastanawiania się nad różnymi problemami spółdzielczości. Porusza ich zaś autorka cały szereg. Zaznajamia najpierw czytelnika w krótkim zarysie z początkami i rozwojem spółdzielczości, poświęcając przeważną część swych rozważań spółdzielczości spożywców, w mniejszej już mierze zajmując się spółdzielniami rolniczymi (wytwórczymi i kredytowymi). Ciekawe są rozważania autorki nad stosunkiem tych dwu zasadniczych typów spółdzielczości do siebie. Nieco mniej już zainteresowania — przynajmniej u młodzieży — może wzbudzić rozdział o międzynarodowej wymianie spółdzielczej, a zwłaszcza o stosunku ruchu spółdzielczego do związków zawodowych. Szkoda natomiast, że poza krótkim rozdziałem, poświęconym spółdzielczej działalności oświatowej tak małą zwróciła autorka uwagę na najbardziej może dla spółdzielni młodzieży ważną stronę oświatowo-wychowawczą tego ruchu. Spółdzielniom młodzieży poświęciła autorka zaledwie parę zdań, gdyż ruch ten nie rozwinął się dotychczas w Anglii.

Książka, zajmująca się na 110 stronicach tylu problemami, może ich oczywiście jedynie dotknąć i to bardzo pobieżnie. Nie mniej jednak dla zaznajomienia się z podstawowymi zasadami ruchu spółdzielczego daje pewien materiał, a daje go w sposób bardzo przystępny i zrozumiały dla młodzieży. Poza spełnieniem tego swego głównego zadania, którym jest zaznajomienie w sposób łatwy z podstawami i celami ruchu spółdzielczego, książka ta zapoznaje równocześnie młodego czytelnika z całym szeregiem pojęć i zagadnień z zakresu życia gospodarczego.

K. P.

Kudliński Tadeusz. Rumieńce wolności. Warszawa, 1937. Str. 329.

„Rumieńce wolności", określone przez autora jako powieść, są właściwie obrazami historycznymi w rodzaju modnych obecnie reportaży historycznych. Koncentrują się one dokoła trzech głównych motywów, które się wiążą tematowo i czasowo. Autor obraca się w okresie konfederacji barskiej i dochodzi do początkowej fazy legionów napoleońskich; rzuca na ekran zdjęcia migawkowe poszczególnych momentów, zdjęte w rozmaitych środowiskach i miejscach pomiędzy Warszawą, Dreznem, Paryżem, Mediolanem, Petersburgiem i Filadelfią, w których uwypukla się sprawa Kościuszki, ks. Józefa Poniatowskiego i ks. Adama Czartoryskiego. Z luźnych fragmentów pozornie z sobą niepołączonych odtwarza Kudliński obraz epoki, w której przebłyskiwać poczynają „rumieńce wolności". Przed każdym epizodem umieścił autor w formie motta fragmenty przemówień autentycznych, skróty historyczne lub charakterystyki osób, pozornie nie związane z tematem, które jednak tworzą pewnego rodzaju motyw przewodni, niby ton poddany przez autora i rozszerzają w ten sposób właściwe tło historyczne. Ze stanowiska historyka podkreślić należy bardzo sumienne przygotowanie autora. Zaznacza się tu specjalnie opanowanie prac

Askenazego, którego ujęcie przyjął autor w naświetleniu faktów i wydarzeń oraz w naświetleniu postaci. Kudliński nie daje pełnej biografii swych bohaterów — tylko uchwyt pewnych momentów charakterystycznych, uchwyconych w ruchu w zdjęciu migawkowym, które stara się oddać bez retuszu, bez przesadnie obecnie stosowanych prób aktualizacji — psychologicznej analizy itp. Całość opowiadania barwi wyzyskany materiał anegdotyczny, który wpleciony w materiał faktyczny oddaje poważne usługi dydaktyce historycznej. Należałoby jeszcze podkreślić expresję poszczególnych obrazów jak np.: opis insurekcji warszawskiej z 1794 — rewolty tłumu, który tchnie grozą fragmentu wielkiej rewolucji. Fascynuje też scena, w której Dąbrowski w rozmowie z Fryderykiem pruskim odrzuca proponowane mu stanowisko w armii pruskiej, rozmowa Kościuszki, przybyłego zza oceanu na legionowy zew, z gen. Tremo, w której Naczelnik nie chce stanąć na czele ruchu dla obcego zdobywcy, bo „za nas kasztanów nikt z ognia wyciągać nie będzie. Nam więc organizować się trzeba, by wreszcie siłę okazać i Polskę zbrojną wziąć ręką...“ Najbardziej plastycznie wychodzi sylweta młodego księcia Adama Czartoryskiego, który sądzi, że nie orężem, ale rozumem pokonać będzie można wroga — szkoli się tedy na petersburskim dworze i nie może odczuć „rumieńców wolności“. Autor zyskał uwypuklenie tej postaci zręcznym naszkicowaniem osobistych przeżyć księcia.

Żywość opowiadania, umiejętność dyskretnego operowania chwytem pisarskim, kultura połączona z erudycją, sumiennym przygotowywaniem historycznym i przemyśleniem zagadnień czynią lekturę „Rumieńców wolności“ nie tylko przyjemną i interesującą, ale również bardzo pożyteczną jako ubarwienie wykładu szkolnego z owej epoki.

Z. K.

Wśród czasopism

Przegląd czasopism polskich.

Najżywiej komentowane obecnie na łamach czasopism nauczycielskich w związku z nauczaniem historii w szkolnictwie powszechnym i średnim są sprawy związane z realizacją programów, w obrębie których najobszerniej wypowiadają się pedagogowie odnośnie do zagadnienia pracy piśmiennej, prasy i jej zastosowania w szkole, — a łącznie z tym traktują zagadnienie aktualizacji oraz lektury i czytelnictwa w ogólności.

Próby realizacji programu nauki historii.

W zakresie szkoły powszechnej:

St. Menzlowa (Poznań): „Cykl tematów historycznych w klasie IV szkoły powszechnej“. (Miesięcznik Pedagogiczny. Cieszyn. Luty 1937. R. XLVI. Nr. 2, str. 40—45). Autorka powyższego artykułu wskazuje w jaki sposób można interpretować program i realizować jego postulaty. Ponieważ w klasie IV historia nie żyje jeszcze życiem samoistnym, lecz w łonie nauki języka polskiego, zagadnienia jej muszą być wplecione w ramy i postulaty tego ostatniego, a tym samym muszą objąć wszystkie trzy dziedziny, jakie wchodzą w skład jego nauki, a więc zakres ćwiczeń w mówieniu, następnie w czytaniu i wreszcie w pisaniu. Jako porę odpowiednią do ujmowania zagadnień historycznych wybrała autorka miesiące, na które przypadają rocznice wielkich wydarzeń dziejowych lub święta państwowe, chcąc w ten sposób okolicznościowo podejść do wskazanych programem momentów; i tak — na listopad wyznaczyła sobie au-

torka omówienie tematu zasadniczego pt.: „Z naszej przeszłości“, luty poświęciła — postaciom bohaterów polskich i bojowników o wolność, marzec — charakterystyce i czynom Marszałka Piłsudskiego, maj — konstytucji, przy czym w tym ostatnim zagadnieniu posługiwała się metodą regresywną, wychodząc od wiadomości uczniów o chwili obecnej. — Trzy pierwsze cykle znajdują w artykule tym dokładne odzwierciedlenie, przy pomocy jakich ustępów i tematów rozmów oraz prac piśmiennych przeprowadziła, zgodnie z zamierzeniem plan swój na terenie klasy. Druga część artykułu poświęcona została omówieniu strony metodycznej; zwrócono w niej też uwagę na sposoby zachęcania młodzieży do czytania, sposoby posługiwania się tekstem podręcznika oraz określono stosunek do wydarzeń współczesnych.

Sprawę ujmowania zagadnień na terenie szkoły powszechnej porusza Karol Guńka (Cieszyn): „Od podania do rzeczywistości“. (Miesięcznik Pedagogiczny“. Cieszyn. Kwiecień 1937. R. XLVI. Nr. 4, str. 112—115). Artykuł ten, dotyczący właściwie geografii, pozostaje tylko w pośrednim związku z nauczaniem historii, — a to ze względu na omawiane w nim, wspólne obu przedmiotom zagadnienia, — oraz ze względu na zawarte w nim okruchy doświadczeń, poczynionych na lekcjach geografii. Przedstawia w nim bowiem autor swoje sposoby podejścia na terenie szkoły powszechnej do zagadnienia genezy miast polskich, — przez wyzyskanie starych podań i przy pomocy niektórych myśli zawartych w tekście podręcznika, na podstawie których dzieci same dochodzą do wykrycia pewnych wątków prawdy, — a następnie drogą analogii do uogólnień takich jak np. to, że miasta powstawały na skrzyżowaniu dróg handlowych itp. Przy takim ujęciu rzeczy — zmienia się też stosunek dziecka do mapy, która w ten sposób przestanie być zbiorem bezładnie rozrzuconych miast i stanowić będzie substrat do dalszych rozważań.

Jak powinno być ujęte zagadnienie morza w lekcjach wszystkich przedmiotów szkoły powszechnej wskazuje Zdzisław Batorowicz (Włocławek): „Zagadnienie morza polskiego i Gdyni w szkole powszechnej“. („Dziennik Urzędowy K. O. S. Warszawskiego“. Warszawa 20 II 1937. R. VIII. Nr 2, str. 110—113)).

W związku z realizacją programu szkoły powszechnej szereg artykułów omawia rolę czasopism na tym poziomie nauczania i wykorzystania ich dla aktualizacji. Zostały one wciągnięte i rozpatrzone w dziale traktującym o prasie.

W zakresie gimnazjum:

Pierwszy rok nauczania w klasie IV spowodował, że rozważanie na temat nauki o Polsce współczesnej stało się osią centralną tegoż zagadnienia. O programie historii w pozostałych trzech klasach wypowiada się W. Radziwonowicz w krótkiej relacji pt.: „Uwagi w programie historii w klasach I, II i III gimnazjum“. („Gimnazjum“. Warszawa. Marzec—Kwiecień 1936/37. R. IV. Nr 7—8, str. 256—257). Ocena programu nauki historii została tu ujęta w trzy części, z których pierwsza, — traktująca o klasie pierwszej, — wymienia naprzód dodatnie jego cechy, wśród których dominuje zasada obrazowości, — następnie omawia jego strony ujemne, polegające głównie na zbyt wielkiej rozpiętości czasu, oraz na skrótowym, nawiasowym niemal ujęciu materiału. Ten sam układ zastosowany został i do dwóch następnych części, — przy czym, przy omawianiu klasy II zwrócono głównie uwagę na zbyt fragmentaryczny sposób traktowania historii powszechnej oraz na za ciężkie ujęcie zagadnień ustrojowych i stosunków gospodarczych, — w klasie III zaś na przeładowanie materiałem oraz również trudność ujęcia zagadnień społeczno-gospodarczych, — prowadzącą skutkiem tego do werbalizmu.

Ten sam numer „Gimnazjum“ (str. 243—246) przynosi artykuł Stanisława Mandeckiego (Bielsko) pt.: „W sprawie nauki o Polsce w kl. IV gimnazjum nowego typu“, którego treść stanowią roz-

ważania na temat, komu należy powierzyć w klasie IV naukę o Polsce, — historykowi, — czy geografowi, — przy czym autor dochodzi do wręcz przeciwnych wniosków niż Dr Ewa Maleczyńska wypowiadająca się w tej sprawie już poprzednio na łamach tego samego pisma (XI—I. 1936/37. R. IV. Nr 4—5, str. 137—140), w artykule którego treść omówiona została w 1 zeszycie (R. V) „Wiadomości historyczno-dydaktycznych". Dylemat ten bowiem rozstrzygnął na korzyść geografa, przyjmując za podstawę swego stanowiska już sam charakter geografii jako nauki o współczesności na terenie całego nowego gimnazjum, — a ponadto stwierdzając przewagę zawartych w programie zagadnień geograficznych nad historycznymi. Autor ograniczył też tym samym teren pracy przeznaczonej dla historyka jedynie do prowadzenia działu drugiego tj.: „dziejów odzyskania niepodległości Polski na tle wojny światowej". Artykuł kończy konkluzja odsądzająca właściwie historyka od praw nauczania Polski współczesnej.

Sprawami związanymi z realizacją programu IV klasy gim. zajęły się również ogniska metodyczne w Częstochowie i Krakowie poświęcając temu zagadnieniu swe konferencje rejonowe.

I tak „O g n i s k o h i s t o r i i w C z ę s t o c h o w i e" — („Z działalności ognisk metodycznych" — „D z i e n n i k U r z ę d o w y K. O. S. K r a k o w s k i e g o", Kraków, 30. VI. 1937. R. XVI. Nr 6, str. 182—185) w związku z tym opracowywało sprawy: 1) korelacji historii z a) geografią i b) językiem polskim, — następnie 2) organizacji powtórzeń materiału w tej klasie, — i wreszcie 3) lektury i prasy, — wskazując przy tym ostatnim punkcie na konieczność zestawienia i wiązania z całokształtem wiedzy o Polsce wiadomości zdobytych z dzienników. Omówiono również znaczenie historii lokalnej, uwzględnianej w tej klasie, oraz wskazano na potrzebę wciągania uczniów — członków kółek historycznych do prac związanych ze środowiskiem. W dalszych zebraniach omówiono sprawę pomocy naukowych, a w szczególności notatek historycznych w klasie IV, oraz na podstawie wniosków wysnutych z odpowiedzi na ankietę postanowiono zająć się reorganizacją pracy domowej ucznia. Stwierdzono, że trudności wynikają przede wszystkim z powodu nadmiaru materiału i braku czasu i w związku z tym wniesiono do Ministerstwa prośbę o zwiększenie liczby godzin przez wprowadzenie wymiaru 2 godzin historii tygodniowo na przestrzeni całego roku.

Działalność „O g n i s k a h i s t o r y c z n e g o w K r a k o w i e"— (Z działalności ognisk metodycznych — „D z i e n n i k U r z ę d o w y K. O. S. K r a k o w s k i e g o". Kraków 31. V. 1937. R. XVI. Nr 5. Str. 143—147) poszła w dwóch kierunkach, — a to ustalenia charakteru i roli zeszytu przedmiotowego i prac piśmiennych ucznia (o czym będzie mowa poniżej), — oraz zajęła się sprawą realizacji programu nauczania w klasie IV. Tym drugim a zarazem właściwym tematem prac Ogniska było zebranie doświadczeń z poczynań na terenie klasy IV podjętych w pierwszym roku realizacji programu. W rozważaniach nad tym, osią obrotu stały się odpowiedzi na ankietę rozesłaną nauczycielstwu historii w sprawie: a) przerwy w nauczaniu historii między drugim półroczem klasy III,— a drugim półroczem klasy IV oraz w sprawie b) korelacji z geografią. W wyniku dyskusji konferencje przyniosły tezy domagające się: 1) całorocznej nauki historii i geografii, 2) równoległości w układzie materiału obu tych przedmiotów, 3) dowolności wyboru nauczyciela pomiędzy historykiem a geografem, 4) ograniczenia i uproszczenia materiału geograficznego, 5) przydziału IV-tego działu (kultury Polski współczesnej) nauce języka polskiego. W razie nieprzeprowadzenia powyższych zmian 6) przeniesienia nauki historii na pierwsze półrocze, — geografii zaś na drugie, 7) jedności osoby nauczyciela i podręcznika ze względu na postulat korelacji. W dalszych rozważaniach konferencja rejonowa zajęła się planem pracy w kl. IV. Rozplanowanie działu pierwszego (dzieje odzyskania niepodległości na tle wojny światowej) niewspółmiernie szeroko potraktowane w podręcznikach historii okazało się niezgodne z programem, —

gdyż uszczupliło czas przeznaczony na sprawy ustrojowe i konstytucję. Prócz tego poruszone zostały sprawa 1) historii lokalnej i regionalnej oraz „pracy autopsyjnej w terenie“ (ilustrowane przykładami), 2) czytanek polskich w kl. IV w odniesieniu do zagadnienia kultury Polski współczesnej, — a też 3) lektury czasopism w tej klasie (v. dział omawiający prasę).

W zakresie szkoły zawodowej:

Tadeusz Sarnecki: „O stanowisko przedmiotów humanistycznych w szkole zawodowej“. — „Szkolnictwo Zawodowe“. Warszawa, Luty 1936/37. R. III. Nr 6, str. 145—151). Autor w tej części artykułu, która nosi tytuł „Rola przedmiotów humanistycznych w kształceniu zawodowym“, ostro krytykuje program szkół zawodowych odnośnie do traktowania przezeń nauki języka polskiego i historii. Zło główne widzi w okrojeniu liczby godzin przeznaczonych na historię, w ramach których ma się zamknąć przeznaczony programem, o olbrzymiej rozpiętości czasu materiał, zmuszając w ten sposób nauczyciela do powierzchowności w traktowaniu zagadnień historycznych. Drugim błędem jest — zdaniem autora — wprowadzenie nauki o Polsce współczesnej w oparciu o tak chaotyczną podbudowę historii.

Również w sprawie nauki o Polsce współczesnej wypowiada się na łamach „Szkoły Rolniczej“ (Warszawa, Listopad—styczeń 1936/37. R. II. Nr 2—3, str. 75—77 oraz Luty—kwiecień 1936/37. Nr 4, str. 114—116) Aleksander Niedbalski w arykule pt.: „Nauka o Polsce współczesnej, 2 godziny tygodniowo, czyli mniej więcej 100 godzin lekcyjnych w ciągu kursu Szkoły Rolniczej“. Artykuł ten przynosi pierwszy rzut projektu rozplanowania materiału nauczania i przeprowadzenia lekcyj nauki o Polsce współczesnej w obrębie szkoły rolniczej. W zeszycie 2/3 pomieścił autor próbę realizacji zagadnień przypadających na czas pierwszych trzech miesięcy nauczania, tj. od stycznia do marca włącznie, — w zeszycie 4 zamknął materiał dalszego trymestru, obejmującego okres od kwietnia do czerwca, przy czym materiał drugiego etapu nauki traktuje o kwestii chłopskiej, oświetlonej pod kątem stosunku tego stanu do państwa oraz o gospodarczej ich roli w Polsce, — a wreszcie w ostatnim miesiącu przedstawia sprawy morza.

Zagadnienie prac piśmiennych w zakresie historii.

Wzmiankowany powyżej w związku z realizacją programu Nr 5 „Dziennika Urzędowego K. O. S. Krakowskiego“ w dziale omawiającym prace Ogniska Historycznego w Krakowie przynosi zdanie sprawy z toku dyskusji na temat zeszytu przedmiotowego i prac piśmienych uczniów przy nauce historii. W obrębie tego zagadnienia omówiono następujące kwestie: a) jednej notatki historycznej, b) celowości każdej pracy piśmiennej, c) stopniowania trudności w miarę postępu w pracach, d) kontroli notatek przez nauczyciela, e) czasu przeznaczonego na pracę piśmienną i wreszcie f) zadawania.

Zeszyt przedmiotowy i prace piśmienne w nauce historii znalazły pełne i wyczerpujące omówienie w artykule Dr Haliny Mrozowskiej zamieszczonym w „Dzienniku Urzędowym K. O. S. Krakowskiego“ — (Kraków, 26/II 1937. R. XLI. Nr 2,str. 41—48). Choć bowiem program historii w metodycznych uwagach nie przynosi wzmianki o konieczności prowadzenia zeszytu historycznego, — to jednak przy odpowiednim prowadzeniu w związku z nauczaniem ustnym, ma on jako pomoc naukowa olbrzymie znaczenie. Notatka historyczna — zdaniem autorki — nie może być prowadzona szablonowo, według jednego schematu obowiązującego wszystkich, lecz winna być bezpośrednim wyrazem indywidualnej pracy ucznia pod kierownictwem nauczyciela.

W związku z tym, jak różnorodne pod względem charakteru, zastosowania i celu prace piśmienne występują przy nauczaniu historii, zajmuje się autorka ich rozsegregowaniem i wyliczeniem. Wychodzi ona z tego założenia, że wszelkie prace piśmienne w zakresie historii dadzą się włączyć do jednej z czterech zasadniczych grup, — z których pierwszą stanowią: 1) prace, zmierzające do wyćwiczenia sprawności myślowej i rozwoju zdolności formalnych ucznia, 2) prace, mające na celu pamięciowe utrwalenie materiału historycznego, 3) prace, służące do zwrócenia uwagi na momenty wartościowe pod względem wychowawczym, 4) prace o charakterze egzaminacyjnym (kontrolnym). W dalszym ciągu artykułu przechodzi autorka do określenia każdego z powyższych czterech zasadniczych typów i do wskazania, — jakie ćwiczenia w obręb każdego z nich wchodzą. I tak dział pierwszy, — to a) ćwiczenia prowadzące do rozwinięcia zdolności obserwacyjnej młodzieży (opisy zabytków, ilustracyj, itd.), b) ćwiczenia w wyrabianiu pojęć chronologicznych (układanie tablic synchronistycznych, lokowanie dat wzdłuż linii z podziałką itd.), c) ćwiczenia prowadzące do złączenia w wyobraźni uczniów przebiegu dziejów z terenem danych wypadków (kojarzenie mapy fizycznej z historyczną, np. wypisywanie nazw miejscowości jakiejś dzielnicy w oznaczonym okresie czasu, d) „ćwiczenia konkretyzujące trudno uchwytne zjawisko za pomocą symbolicznych oznaczeń" (tablice genealogiczne, wszelkie wykresy itd.), e) ćwiczenia mające na celu usprawnienie kojarzeń w zakresie wiedzy historycznej i opanowanie umiejętności dobierania materiału do określonego tematu, (fiszki, pewien rodzaj pytań), f) ćwiczenia w wyróżnianiu spraw ważnych wśród mniej znacznych (skróty, streszczenia, — przy czym ilustruje autorka potrzebę opanowania tego sposobu pracy przykładami trudności napotykanych wśród uczniów na poziomie różnych klas, g) ćwiczenia prowadzące do umiejętnego porządkowania materiału, — również ilustrowane przykładami zaczerpniętymi z uczniowskich zeszytów (np. dyspozycje, plany), h) podobne w typie do poprzednich „zestawienia" (np. rządów, królów itp.), i) porównania oparte na zestawieniach (np. porównanie kościołów romańskiego i gotyckiego), j) ćwiczenia poświęcone rozwiązywaniu zagadnień historycznych, — właściwe metodzie pracy historycznej, oparte na rozpatrzeniu się w materiale, którym się rozporządza, rozplanowaniu, skonstruowaniu i zredagowaniu. W obręb drugiego typu ćwiczeń wciąga autorka wszystkie ćwiczenia poprzednio omówionego działu, a ponadto zalicza tu ujmowanie w punkty treści świeżo poznanego materiału, robienie planów, w związku z czym omawia też stosunek notatki ucznia do podręcznika. Dział trzeci (obejmujący wypisywanie wyjątków z mów etc.) nasuwa autorce na myśl obawę, aby nauczyciel przy pomocy źle skonstruowanych pytań nie żądał od uczniów wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym. Do działu czwartego zostały włączone ćwiczenia o charakterze organizacyjnym, przykłady których autorka zamieszcza w tekście, przy czym podkreśla, że przy sprawdzaniu wyników nauczania w zakresie historii decydującym jest połączenie umiejętności formalnych z wiadomościami pamięciowymi, — a więc opanowanie pamięciowe faktów i rozumienie historycznych procesów.

Zagadnienie prasy i aktualizacji.

Zagadnienie prasy i aktualizacji zajmuje wiele miejsca na łamach ostatnich periodyków nauczycielskich. Oprócz, omawianych już przeze mnie w poprzednich numerach, artykułów traktujących o tej kwestii, — ostatnio „Praca w klasach łączonych", (Warszawa, Luty 1936/37. R. IV. Nr 6, str. 132—133), przyniosła artykuł Jana Białeckiego pt.: „Czasopismo w szkole jednoklasowej", dający pewne wskazówki przy stosowaniu jednego egzemplarza czasopisma w klasie, — a z tego samego mniej więcej czasu „Ognisko nauczycielskie", (Lublin, styczeń—luty 1937. R. IX. Nr 5—6 81—82. Str. 113—117) ar-

tykuł niesygnowany pt.: „Prasa jako środek oddziaływania“, wskazujący na rolę prasy w życiu współczesnych społeczeństw.

Głębiej i obszerniej potraktował sprawę prasy i jej znaczenia w nauczaniu Aleksander Urbański (Rogoźno) w swych rozważaniach pt.: „Wartość prasy codziennej dla celów wychowania i nauczania“. („Przyjaciel szkoły“. Poznań 15. III. 1937. R. XII), gdzie uważa ją za bazę operacyjną nauczyciela przy wypełnianiu nakazanego programem postulatu aktualizacji. Zdaniem autora aktualizacja jest zagadnieniem olbrzymiej wagi, dlatego, ponieważ przyczynia się ona do pewnego wyrobienia uczniów w kierunku łatwego orientowania się w kalejdoskopie przeróżnych zjawisk“, potrzebnych każdej jednostce, tak ze względów osobistych, — jak też i ze względu na życie całego społeczeństwa; i choć zjawiska aktualizowane zatracą niejednokrotnie po latach wartość rzeczową, — to jednak wyrobienie zdolności orientowania się i ujmowania związków przyczynowych pomiędzy faktami pozostanie jako korzyść faktyczna ucznia, wyniesiona z tych prób. Następnie określa autor rolę prasy codziennej, jako skarbnicy służącej do uzupełnienia podręcznika, — domaga się przy tym pracy planowej nie w jednym, — lecz we wszystkich przedmiotach nauczania. W dalszej części artykułu wskazuje, jak zużytkować w szkole nagromadzone z gazet materiały, ilustrując to przykładami lekcyj w zakresie różnych przedmiotów w klasie VI.

Sprawę lektury gazet w szkole traktuje Karol Guńka (Cieszyn): „Lektura gazet w klasie IV szkoły powszechnej“. (Miesięcznik Pedagogiczny“. Cieszyn. Luty 1937. R. XLVI. Nr 2, str. 45—48) łącznie ze sprawą czytelnictwa w ogóle i artykuł jego ma na celu pobudzić i tak dziś już żywe wszędzie dążenie do podniesienia jego stanu w Polsce. W tym więc celu zamieszcza przy końcu stosunkowe zestawienie w cyfrach czytelników gazet w Polsce i w Niemczech starając się w ten sposób wzmocnić swoje argumenty, zawarte w treści artykułu. Zadanie rozbudzenia zamiłowania do czytelnictwa i wdrożenia do niego społeczeństwa nakłada na szkołę i to już wcześnie, aby potrzeba przeczytania wiadomości bieżących, przy wyłowieniu z nich rzeczy istotnych, — a nie sensacyjnych, stała się już u młodzieży przyzwyczajeniem, a nawet nałogiem. Do tak pojętego ustosunkowania się wobec prasy codziennej potrzeba czasu, — dlatego autor wprowadza czytelnictwo gazet już w klasie IV, — starając się, aby uczeń kl. VII bez wiadomości o wydarzeniach ostatnich już nie mógł się obejść. Drogą wdrażania najmłodszych jest gazetka ścienna. Daje też autor kilka przykładów wyzyskania tych wiadomości zawartych w gazecie przy pracy w szkole.

Sprawa lektury czasopism nie pozostała obojętna pracom ognisk metodycznych, — i tak „Ognisko historii w Częstochowie“ (wspomniany powyżej „Dziennik Urzędowy K. O. S. Krakowskiego“ Nr 6, 1937. R. XLI, str. 183) na podstawie specjalnego referatu dochodzi do wniosku, że konieczne jest zestawianie i wiązanie z całokształtem wiedzy o Polsce — wiadomości, zdobytych z dzienników. Ponadto w toku dyskusji zwrócono uwagę na konieczność selekcji dzienników i zalecono ostrożność w posługiwaniu się nimi.

„Ognisko historyczne w Krakowie“ (jak poprzednio „Dziennik Urzędowy K. O. S. Krakowskiego“ Nr 5, str. 146) odnośnie do lektury czasopism w klasie IV gim. ustala następujące tezy: a) czytanie czasopism w klasie IV jest naukowo i wychowawczo wskazane i pożądane, b) dozwolona jest rozmaitość w organizowaniu lektury czasopism, c) omawianie lektury czasopism może odbywać się na kółkach historycznych w razie niemożności przeprowadzenia czytelnictwa, d) nie może być wprowadzony obowiązek lektury dzienników.

W związku z omawianym zagadnieniem stosowania prasy codziennej na terenie szkoły — jeszcze słów kilka o aktualizacji. Wzmiankowaną tylokrotnie, — a nawet już i w dzisiejszym numerze sprawę aktualizacji porusza raz jeszcze St. Menzlowa (Poznań) w artykule pt.: „Zagad-

nienie aktualizacji w nauczaniu historii w klasie piątej szkoły powszechnej" („Miesięcznik Pedagogiczny" Cieszyn. Maj 1937. R. XLVI. Nr 5, str. 151—154), wskazując, w jaki sposób pojęła sama i jak należy rozumieć i realizować ten postulat programu nauczania historii w klasach V i VI szkoły powszechnej. Na podstawie swych doświadczeń poczynionych w klasie V stara się wykazać, że nawet zamierzony w rozkładzie materiału plan aktualizowania musi niejednokrotnie na terenie klasy ulec zmianie wobec innego toku rozumowań i zainteresowań dzieci, pozostających w bezpośrednim związku z omawianym zagadnieniem, a jednak różnych od zamierzeń nauczyciela. Uwspółcześnianie zagadnień musi więc mieć charakter płynny, a nie niewolniczy, — bo tylko wtedy jest właściwe i posiada sens. Przykłady rozwiązania przez siebie tego problemu daje odnośnie do spraw: kolonizacji, życia dawnych Słowian, rycerstwa i obronności dawnej Polski, gospodarki Kazimierza Wielkiego oraz obrazu życia średniowiecznego miasta. Myślą przewodnią autorki powyższego artykułu było wykazać, że należy „aktualizować jedynie w wypadkach istotnej potrzeby, kiedy aktualizacja wprost narzuca się, lub gdy uczniowie sami nas do tego zmuszają" (str. 153).

Lektura pomocnicza przy nauce historii.

W związku z lekturą historyczną „Dziennik Urzędowy K. O. S. Łuckiego" (Równe 10. V. 1937. R. XIV. Nr 5, str. 109) przynosi „Komunikat w sprawie lektury pomocniczej na klasę IV gimn., ułożony przez instruktorkę ministerialną Dr H. Mrozowską.

„Polityka Narodów". (Warszawa, luty—czerwiec 1937. T. IX, zeszyt 2—6). Miesięcznik powyższy może posłużyć jako doskonała pomoc naukowa przy historii, — a przede wszystkim przy nauce o Polsce współczesnej. Każdy bowiem zeszyt tego czasopisma zawiera poza częścią I — tj. artykułami, część II — przeglądy polityczne, — w ramach których mieści stale chronologię wydarzeń ubiegłego miesiąca, miesięczny przegląd polityczny oraz wiadomości z dziedziny życia gospodarczego, — a raczej społeczno-gospodarczego. W części III przynosi — przegląd czasopism polskich i obcych oraz recenzje. Ze względu na część pierwszą i drugą przede wszystkim, ułatwiającą zorientowanie się w biegu ostatnich wypadków może mieć w szkole wielkie zastosowanie. Z ważniejszych artykułów traktujących o sprawie Polski wymienię tu: a) Z. Zawadowskiego: „Angielski memoriał poselski o Polsce z końca wieku XVI". (zeszyt 3), b) J. Iwaszkiewicza: „Nieznany polski projekt wiecznego pokoju". (zeszyt 4), c) K. Piwarskiego: „Pierwsze stosunki Augusta II ze Stolicą Apostolską" (zeszyt 5), d) H. Batowskiego: „Polacy, Chorwaci, Węgrzy w r. 1848—1849" (zeszyt 6).

„Eos" Kwartalnik klasyczny (Rocznik XXXVIII 1937. Lwów. Zeszyty 1—3). Ze względu na korelację historii z językiem łacińskim szereg artykułów powyższego czasopisma nadaje się do użytku szkolnego, — a to zwłaszcza do pracy w kołach i kółkach historycznych. Zawierają one bowiem bogaty materiał mogący służyć do rozszerzenia wiadomości ucznia w dziedzinie kultury klasycznej.

Wycieczki i zwiedzania

Powyższe zagadnienie znajduje już tylko minimalne opracowanie w ostatnich numerach pism. Kilka ważnych, praktycznych wskazówek odnośnie do organizowania wycieczek oraz zwiedzań instytucyj i wystaw potrzebnych i tak pomocnych przy nauce przyrody, geografii, jakoteż i historii zawierają 2 artykuły pomieszczone na łamach „Przeglądu Nauczycielskiego" to: 1) pt.: „Kilka uwag w sprawie techniki zwiedzania instytucyj i wystaw" (R. V (IX). Nr 3. XI. 1936, str. 77), oraz „Kilka uwag o organizowaniu wycieczek szkolnych do Lwowa". (R. V. (IX. Nr 4. XII, 1936, str. 111).

Helena Pazyrowa

Wśród czasopism obcych

Bulletin du Bureau International d'Éducation (Génève), R. XI, 1937, nr. 42, 43, 44 zawiera szereg informacyj o szkolnictwie i stały dział „Wychowanie dla pokoju i współpraca międzynarodowa“. W dziale tym nr 44 przynosi wiadomość o ogłoszeniu przez komisję historyków francuskich i niemieckich do badania podręczników szkolnych — rezolucyj, powziętych jeszcze 25. XI—1. XII. 1935, początkowo za obopólną zgodą nie publikowanych. Rezolucje — utrzymane w tonie rzeczowym — wyrażają wiele zastrzeżeń w stosunku do obecnie obowiązujących podręczników i zobowiązują członków komisji do stałego wzajemnego informowania się o zmianach w programie historii i rewizji podręczników.

Coopération Intellectuelle, 1936, nr. 70 podaje sprawozdanie z działalności Międzynarodowej Komisji Współpracy Intelektualnej za r. 1936. Ważną pozycję stanowi sprawa rewizji podręczników szkolnych historii w kierunku wytworzenia wzajemnego zrozumienia między narodami. Komisja opiera się w swej pracy na rezolucji Casarés'a; przedłożyła odpowiednią deklarację rządom do podpisu, nadto rozpisała ankietę pt. „czy rozdziały traktujące zagadnienia palące są rzeczywiście obiektywne?“. Szereg komisyj narodowych porozumiewa się już bezpośrednio (włoska z francuską, holenderską, polską itp., francuska i polska). W dyskusji nad sprawozdaniem prof. M. Susta (Czechy) domaga się szukania przede wszystkim ustępów b. dobrych, widzi postęp i proponuje zjazd komisyj narodowych; prof. M. Hinzinga (Holandia) ma wątpliwości co do powodzenia sprawy, jak długo historii będzie się uczyć z narodowego punktu widzenia i to historii politycznej, która, zdaniem jego, dla nauczania początkowego jest konieczną jako bardziej interesująca od historii kultury; prof. M. de Reynold zwraca uwagę na istnienie „nauki historii“ poza nauczaniem, powstającej drogą prasy, kina itp., dla idei porozumienia szczególnie niebezpiecznej; M. Sokoline (Z. S. R. R.) mówi o podręcznikach języków i geografii; M. L. Berson (Belgia) podkreśla z całym naciskiem, że na wychowawcach spoczywa obowiązek dążenia do porozumienia. Dyrektor Instytutu Współpracy Intelektualnej, p. Bonnet, zaznacza, że rok 1936 przyniósł w dziedzinie rewizji podręczników znaczny postęp, po czym Komisja przyjmuje rezolucję: 1) polecenia Instytutowi dalszej pracy w rozpoczętych kierunkach, 2) umieszczenia sprawy rewizji i stosowania procedury Casarés'a na porządku dziennym II Ogólnej Konferencji Komisyj Narodowych.

J. K.

KRONIKA

— Sprawozdanie z Walnego Zebrania Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego we Lwowie, 4. VI. 1937 r. w lokalu Seminarium Historii Pol. Uniwersytetu Jana Kazimierza pod przewodnictwem profesora dra Jana Dąbrowskiego. Obecni: dr Jan Dobrzański (Lublin), dr Antoni Knot (Lwów), dr Ewa Maleczyńska (Lwów), docent dr Wanda Moszczeńska (Warszawa), dr Halina Mrozowska (Warszawa), docent dr Kazimierz Piwarski (Kraków), dr Kazimierz Popiołek (Katowice), prof. dr Władysław Semkowicz (Kraków), docent dr Kazimierz Tyszkowski (Lwów), dr Tadeusz Urbański (Lwów), prof. dr Stanisław Zajączkowski (Wilno).

Obrady rozpoczęto od sprawozdania Prezydium Komisji, sprawozdań sekcyj i redaktora Wiadom. Histor. Dydaktycznych. Wywiązała się ożywiona dyskusja nad sprawozdaniami sekcyj, szczególnie podnoszono konieczność wzmożenia działalności niektórych sekcyj słabo funkcjonujących oraz potrzebę silniejszej propagandy Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, które docierają do zbyt szczupłej liczby nauczycieli. Prof. Jan Dąbrowski zdawał sprawę z konferencji porozumiewawczej polsko-niemieckiej w Berlinie. poświęconej ustaleniu współpracy w zakresie podręczników szkolnych. Przedstawiony przez dra K. Popiołka memoriał w sprawie nauczania historii w szkołach mniejszościowych niemieckich uchwalono przesłać do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Podniesiono konieczność opracowania odpowiednich wniosków w sprawie nauczania historii w szkołach mniejszości słowiańskich. Referat w sprawie reformy studiów historycznych na uniwersytetach, przedstawiony przez docenta Piwarskiego, wykazał szczupłą ilość materiału dostarczonego przez sekcje i konieczność zwrócenia się do tychże raz jeszcze dla dokładniejszego przedyskutowania tej kwestii. W rezultacie Komisja uchwaliła podjąć dalsze studia nad tym tematem wraz z poinformowaniem Zarządu Głównego P. T. H., że opracowuje to zagadnienie; jako główny postulat wytyczny w tej dziedzinie Komisja uznała za konieczne uwzględnienie potrzeb życia i szkoły oraz podniesienie poziomu naukowego nauczycielstwa. W kwestii przedstawionej przez dra Dobrzańskiego: zjazdów poświęconych sprawie nauczania historii, Komisja uchwaliła, że winny się one odbywać przed zjazdami naukowymi, ale w ich ramach. Dr. H. Mrozowska przedstawiła dane co do możliwości zatrudnienia młodych nauczycieli historii w szkołach średnich. Możliwości te są na razie bardzo małe. Uchwalono starać się o poinformowanie na łamach prasy studiującą młodzież o tym stanie rzeczy. Następnie dokonano wyboru Prezydium w składzie następującym: przewodniczący: prof. dr Jan Dąbrowski, sekretarz docent dr Kazimierz Piwarski, członkowie: dr Jan Dobrzański, dr Halina Mrozowska, dr Kazimierz Popiołek, oraz doc. dr Kazimierz Tyszkowski jako redaktor Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, który funkcje swe pełnić będzie przy współpracy dra Antoniego Knota, co Komisja przyjęła do wiadomości. Na zakończenie obrad uchwalono program pracy na rok 1937/38:

1. współpraca z Polską Komisją Współpracy Intelektualnej;
2. opracowanie przy udziale wszystkich sekcyj memoriału w sprawie reformy studiów uniwersyteckich;
3. przygotowanie do dnia 15. XI. 1937 przez poszczególne sekcje opinii o obecnym programie historii w gimnazjum.

Adres Sekretariatu na r. 1937/38: Doc dr Kazimierz Piwarski, Kraków, ul. Piłsudskiego 30, II p.

— Opieka nad pracą naukową i dydaktyczną nauczyciela. W Dzienniku Urzędowym Minist. W. R. i O. P. z dnia 31 maja 1937 r. (Nr. 5) ukazał się następujący okólnik:

Okólnik Nr 47 z dnia 19 maja 1937 r. (B. P. 9651/37) w sprawie roztoczenia szczególnej opieki nad nauczycielami pracującymi naukowo oraz nauczycielami przodującymi w pracy wychowawczej, metodycznej, dydaktycznej i oświatowo-rolniczej.

Pragnąc zwiększyć wydajność pracy nauczycieli szkół powszechnych, średnich i zawodowych wszystkich stopni i typów w dziedzinie naukowej i w zakresie teoretycznych i praktycznych poczynań wychowawczych, metodycznych oraz dydaktycznych, zarządzam co następuje:

1. Kuratoria Okręgów Szkolnych otoczą życzliwą opieką nauczycieli pracujących naukowo oraz nauczycieli przodujących w pracy wychowawczej, metodycznej, dydaktycznej i oświatowo-rolniczej.

W związku z tym Kuratoria (Inspektoraty Szkolne) zwrócą uwagę na wybitnych nauczycieli, zbiorą odpowiednie dane, tyczące się ich prac w zakresie wyżej wskazanym, celem zapewnienia im pomocy i opieki.

2. Przez określenie „nauczyciele pracujący naukowo“ rozumieć należy:

a) nauczycieli zatrudnionych częściowo w uczelniach typu akademickiego (docenci, prowadzący wykłady zlecone);

b) nauczycieli, którzy posiadają w swym dorobku prace naukowe, lub rozpoczęli pracę naukową pod kierunkiem lub kontrolą profesorów szkół akademickich.

3. Przez określenie „nauczyciele przodujący w pracy wychowawczej, metodycznej i dydaktycznej“ rozumieć należy nauczycieli, którzy, dzięki uzdolnieniom, zainteresowaniom i pracowitości, wykazują szczególną aktywność w tych dziedzinach pracy na terenie szkoły lub poza szkołą; odnosi się to w szczególności do kierowników ognisk metodycznych, do nauczycieli, współpracujących czynnie z ośrodkami metodycznymi, oraz do nauczycieli, przodujących na terenie szerzej pojętej pracy wychowawczej wśród młodzieży.

4. Przez określenie „nauczyciele przodujący w pracy oświatowo-rolniczej“ rozumieć należy nauczycieli szkół rolniczych i gospodarczych, którzy działalnością swą np. w zakresie hodowli, przetwórstwa, urządzenia domu itd. przyczyniają się wybitnie do gospodarczego i kulturalnego podniesienia społeczeństwa.

5. Opieka władz szkolnych nad wspomnianymi wyżej nauczycielami może polegać na:

a) udzielaniu w miarę możności zniżki godzin, urlopów płatnych lub bezpłatnych w celu ułatwienia im naukowych badań teoretycznych w kraju lub zagranicą i umożliwienia związanych z tym wyjazdów;

b) przychylnym w miarę możności traktowaniu próśb w sprawie przenoszenia nauczycieli, wyszczególnionych w p. 2 niniejszego okólnika do środowisk, umożliwiających kontakt z niezbędnymi dla warsztatu naukowego pomocami i zbiorami;

c) czuwanie nad właściwym ustosunkowaniem się dyrekcyj szkół do nauczycieli, prowadzących prace wymienione w okólniku; ujawnić się to może, o ile potrzeby szkoły na to pozwolą, bądź w odciążeniu ich od dodatkowych zajęć o charakterze administracyjnym, bądź też w udogodnieniach w planie godzin lekcyjnych.

6. Przyznanie udogodnień, ich rodzaj i wymiar, normuje:

a) odnośnie do nauczycieli, wyszczególnionych w p. 2 i w zakresie przewidzianym w p. 5 lit. a) niniejszego okólnika Ministerstwo W. R. i O. P. na podstawie wniosków Kuratoriów Okręgów Szkolnych umotywowanych i opatrzonych przewidzianymi w p. 7 załącznikami; wnioski te powinny być składane do dnia 1 maja każdego roku, a w roku bieżącym do dnia 1 lipca;

b) odnośnie do nauczycieli wymienionych w p.p. 3 i 4, sprawy te załatwiają Kuratoria Okręgów Szkolnych w ramach ich możliwości.

Zakres przyznawania udogodnień określonym w p. 5 lit. b) i c) odnośnie do wszystkich nauczycieli pozostawiam kompetencji Kuratoriów Okręgów Szkolnych, którzy corocznie w terminie do dnia 1 czerwca, a w roku bieżącym do dnia 1 lipca podają Ministerstwu do wiadomości w jakiej mierze wykorzystali powyższe uprawnienia wraz z odpowiednimi motywami.

7. Nauczyciele pragnący wyzyskać powyższe udogodnienia, powinni przedstawić Kuratorium:

a) życiorys,

b) wykaz dotychczas ogłoszonych prac wraz z ewentualnymi załącznikami,

c) krótkie przedstawienie i uzasadnienie zagadnień lub przedsięwzięć, do których opracowania i wykonania mają się przyczynić udzielone ulgi.

Ponadto kandydaci, wyszczególnieni w p. 2 lit. b) powinni załączyć zaświadczenia profesorów, pod których kierunkiem wykonywają badania naukowe.

Minister
W. Świętosławski

Otrzymują:
Kuratoria Okręgów Szkolnych,
Śląski Urząd Woj. Wydz. Ośw. Publ.
Liceum Krzemienieckie.

— Dozwalanie podręczników i czasopism. Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z 23 czerwca br. Nr II Pr. 4341/37 przypomniało rozporządzenie z 14 stycznie br. w sprawie oceny i używania książek, czasopism i pomocy szkolnych, które mogą być używane tylko po otrzymaniu aprobaty ministra. W związku z tym zauważyć należy, że rygorystyczne stosowanie i przypominanie słusznych w zasadzie zarządzeń może doprowadzić do absurdu. Przecież np. publikacyj Akademii Umiejętności czy innych instytucyj naukowych nie posyła się, o ile nam wiadomo, do aprobaty, wskutek czego właściwie nie powinny się one znaleźć nawet w bibliotekach nauczycielskich. Dalej wiadomo, że oficjalnie Ministerstwo powinno aprobować każdy zeszyt czasopisma, a proceder ten trwa zwyczajnie dosyć długo, toteż nauczyciel czy młodzież powinni by dostać do ręki czasopismo nieraz w rok i dwa później, czyli, że czasopismo zupełnie traci aktualność. Wniosek z tego jasny, że należy sprawę aprobat, zwłaszcza aparatu pomocniczego inaczej postawić. Bo co zrobić z książkami dawniejszymi? Czy Korzon, Kalinka, Szajnocha, lub Askenazy mają podlegać aprobacie? I to, przypomina się teraz, gdy przy rozpoczynaniu nauki w liceum — trzeba szukać szerokiego materiału lekturowego, naturalnie poza aprobatą Ministerstwa i wbrew rozporządzeniom!

— Podręczniki do nauki historii zatwierdzone do użytku szkolnego przez Ministerstwo W. R. i O. P. w r. 1937.

Klasa IV — 1 stop. Kurs B. (zł 1.10): 1. Jarosz W. i Pini T. Opowiadania z przeszłości i teraźniejszości Polski. Podręcznik do nauki historii dla IV kl. szkół powsz. 1 stop. Kurs B. Wydaw. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — 2. Martynowiczówna W. Obrazy z przeszłości i teraźniejści. Podręcznik do nauki historii dla IV kl. szkół powszech. 1 stop. Kurs B. Wydaw. Zakł. Narod. im. Ossolińskich.

Klasa V — 3 stop. (zł 1.50): 1. Bobkowska W. i Dąbrowski J. Wiadomości z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii w V kl. szkół pow. Wydaw. K. S. Jakubowskiego. — 2. Gebertowa G. Historia dla V kl. szkół powszechnych 3 i 2 stop. Wydaw. Książnicy-Atlas. — 3. Gebertowa G. Historia dla V kl. szkół powszechnych 3 stop. Wydaw. Książnicy-Atlas. — 4. Jarosz W. Opowiadania z dziejów ojczystych dla V kl. 3 i 2 stop. szkół powszechnych. Wydaw. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. — 5. Martynowiczówna W. Historia. Podręcznik dla V kl. szkół powszechnych 3 i 2 stop. Wydaw. Zakł. Nar. im. Ossolińskich.

Klasa VI — 2 stop. Kurs B. (zł 1.30): 1. Drewnowski K. Obrazy z dziejów Polski dawnej i obecnej. Podręcznik do nauki historii dla VI kl. 2 stop. szkół powszech. Kurs B. Wydaw. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — 2. Schönbrenner J. Historia dla klasy VI szkół powszech. 2 stop. Kurs B. Nakł. Instytutu Wydawn. „Biblioteka Polska".

I kl. gimn. (zł 2.60): 1. Bornholtz T. Historia dla I kl. gimn. Nakł. Państw. Wydaw. Ks. Szkolnych. — 2. Dąbrowski J. Historia. T. I. Dla I kl. gimn. Wydanie drugie. Wyd. K. S. Jakubowski. — 3. Gebertowa G. Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opowiadania i źródła. Podręcznik dla I kl. gimn. Wyd. Książnica-Atlas. — 4. Moszczeńska W. i Mrozowska H. Podręcznik do nauki historii dla I kl. gimn. Wydaw. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. — 5. Serejski M. H. Historia powszechna na I kl. gimn. Wydaw. M. Arcta.

Podstawowe tematy maturalne z historii. (Warszawa, Pomoc szkolna H. Wajnera, 1937. Zagadnienia historyczne nr. 5). — Gebertowa G., Historia dla klasy V szkół powszechnych III i II stopnia. — Taż, Historia dla V klasy szkół powszechnych III stopnia. — Taż, Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. (Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1937). — Gluziński T., Sprawa ukraińska. (Warszawa, Biblioteka Nowego Ładu, 1937). — Ignaszewski J., Polski rynek żelaza w roku 1936. (Katowice, Hutnik, 1937). — Informator Szkół Zawodowych O. S. Wilno. Pomoc dla nauczyciela nr. 32. (Wilno, 1937). — Mowszowicz J., Szata roślinna północno-wschodniej Polski. Pomoc dla nauczyciela nr. 33. (Wilno, 1937). — Kawyn St., Ideologia stronnictw politycznych w Polsce wobec Mickiewicza 1890—1898. (Lwów, Nakł. Filomaty, 1937. Badania literackie t. 10). — Kilarski J., Gdańsk. (Poznań, Wydawnictwo Polskie, 1937. Cuda Polski). — Komarnicki W., prof. dr, Ustrój państwowy Polski współczesnej. Geneza i system. (Wilno, Skł. Księg.

św. Wojciecha, 1937). — Kopystiański A., Muzea lwowskie a nauczanie historii w gimnazjum nowego typu. (Lwów, Nakł. Ogn. metod. historii, 1937). — Kowalenko Wł. dr, Jak urządzać wystawy szkolne w dziedzinie spraw morskich i kolonialnych. (Warszawa, Liga Morska i Kolonialna, 1937). — Maleczyńska E., Nauczanie historii w szkole średniej. (Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1937). — Musioł L., Pszczyna. Monografia historyczna. (Katowice, Magistrat miasta Pszczyny, 1936. Monografij Tow. Przyjaciół Nauk na Śląsku t. 3). — Petrusewiczowa E., Świat zwierzęcy północno-wschodniej Polski. Pomoc dla nauczyciela nr. 34. (Wilno, 1937). — Pociecha Wł., Geneza hołdu pruskiego. (Gdynia, Instytut Bałtycki, 1937). — Polen und seine Wirtschaft. hrg. von Peter-Heinz Seraphim. (Königsberg, Institut für Osteuropeische Wirtschaft, 1937). — Pomorze w przeszłości i teraźniejszości. Materiały dla prelegentów. (Warszawa, Polski Związek Zachodni, 1937). — Prace kartograficzno-statystyczne pod redakcją Józefa Borowika z. 1 i 2. (Gdynia, Instytut Bałtycki, 1937). — Romer E., Polski stan posiadania na południowym wschodzie Rzeczypospolitej. (Lwów, Nakładem autora, 1937). — Stojanowski K. dr, Chłop a państwo narodowe. (Poznań, Wydawnictwo Narodowe, 1937). — Suchodolski B., Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. (Warszawa, Nasza Księgarnia, 1937). — Szatko St. ks., Firlejów. Monografia historyczna. (Lwów, Tow. Szkoły Lud., 1937). — Truchim St., Geneza szkół realnych w Wielkiem Księstwie Poznańskiem. (Warszawa, Bibliotheca Universitatis Liberae Polonae S. B. nr. 2 (25), 1936). — Wasylewski St., Niezapisany stan służby. (Warszawa, J. Przeworski, 1937). — Werner St., Przemysł rolny na Pomorzu. (Gdynia, Instytut Bałtycki, 1937). — Ziomek M. J., Studia metodologiczne nad statystyką literackiej konsumpcji. (Kraków, Towarzystwo Ekonomiczne, 1936). — Zwolski B., Wileńszczyzna, Nowogrodczyzna i płn. wschodnia Białostoczyzna za Zygmunta I. (Pomoc dla nauczyciela nr. 31. Wilno, 1936).

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50. Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu. Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie. Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE

pod zarządem Adama Wierzbickiego